



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología
Educativa



**CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE
APRENDIZAJES SOCIALES Y EMOCIONALES EN JÓVENES DE ENSEÑANZA
MEDIA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educativa

Alumna: CARINA LORENA MARDONES LUCO
Profesor Guía: Dr. PABLO VALDIVIESO TOCORNAL
Asesora Metodológica: Dra. SONIA PEREZ TELLO

Santiago, Enero 2011



A mis padres, que la vida me ha regalado infinitamente con su amor e
incondicionalidad.

A Claudio, por creer en mí más que yo misma y ser capaz de transmitirme esa
confianza.



ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 4 |
| 2. Antecedentes Teóricos | 6 |
| 2.1 Concepto de Aprendizaje Socioemocional | 9 |
| 2.2 Competencias Sociales y Emocionales | 13 |
| 2.3 Situación en Chile..... | 17 |
| 2.4 Conocimiento Profesional Docente | 23 |
| 3. Objetivos..... | 26 |
| 4. Plan de Trabajo General | 27 |
| 4.1 Metodología..... | 27 |
| 5. Descripción de Categorías | 31 |
| 5.2 Valores y Creencias sobre Aprendizaje Socioemocional..... | 35 |
| 5.3 Descripción de actividades de aula | 38 |
| 5.3.1 Generar Relaciones de Buena Calidad | 41 |
| 5.3.2 Observaciones de Aula | 42 |
| 5.4 Contexto Educativo | 47 |
| 6. Discusión..... | 54 |
| 7. Conclusiones y Sugerencias | 63 |
| 8. ANEXO 1: Pauta Entrevista Profesores..... | 67 |
| 9. ANEXO 2: Material online sobre aprendizaje socioemocional..... | 70 |
| 10. Fuentes Fundamentales..... | 71 |



1. Introducción

Este estudio aborda un tema profundamente pedagógico: la importancia de la formación de un ser humano integral en el contexto escolar durante el periodo de juventud. Este desarrollo integral implica ir más allá del aprendizaje de contenidos disciplinares como lenguaje y matemáticas, desplegando un conjunto de competencias sociales y emocionales.

Desde algunos autores, (Morin, 1999; Labarrere, 2006) este tipo de aprendizajes cobrarán cada vez más relevancia en un mundo globalizado, el cual impone un escenario complejo y plagado de incertidumbres, donde las estrategias que permitan afrontar lo inesperado, así como la flexibilidad para modificar las acciones en virtud de las informaciones que se adquieran durante el camino, serán gravitantes. Al mismo tiempo, se plantea que lo que está cambiando no es sólo el mundo en que vivimos, sino también el modo de comprenderlo y por cierto la forma de entendernos a nosotros mismos y relacionarnos con otros. Por ende la educación necesita favorecer el autoconocimiento y la relación interpersonal (Ruz, 2006).

El concepto de aprendizaje socio emocional será entendido como el proceso por el cual se adquieren un grupo de competencias sociales y emocionales como por ejemplo, conciencia del sí-mismo, conciencia social, gestión del sí mismo, relaciones interpersonales, toma de decisiones responsables en un contexto seguro y en el que se recibe adecuado apoyo (Elias, 1997 en Russell y Hutzel, 2007).

En Chile, el desarrollo de competencias sociales y emocionales se encuentra asociado al currículo (Mineduc, 2005) a través de los objetivos fundamentales transversales, los cuales definen finalidades referidas al desarrollo personal y la formación ética de los



estudiantes. Se espera que la institución escolar en su conjunto se haga responsable de su desarrollo. Sin embargo, existen evidencias presentes en estudios (Fernández y Jashes, 2001; Ruz, 2006) respecto a las dificultades que tienen los profesores chilenos para desarrollar este tipo de aprendizajes en sus estudiantes, debido a la falta de lineamientos específicos y actividades concretas para su desarrollo, donde el abordaje de esta temática, tanto en su dimensión conceptual como pedagógica, es todavía muy intuitiva e ingenua.

La presente investigación, tuvo como fin realizar un análisis del conocimiento profesional docente sobre el desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales en jóvenes de enseñanza media. Para ello se realizó un estudio de casos en el que participaron 4 profesores del subsector de Lenguaje y Comunicación, que manifestaron desarrollar estrategias para abordar el desarrollo de competencias sociales y emocionales con sus estudiantes. De esta forma, este estudio se acerca a la comprensión de cómo algunos docentes enfrentan este desafío profesional en establecimientos municipales de la región metropolitana, considerando los contextos particulares en los que se encuentran inmersos.

El conocimiento profesional será entendido, siguiendo los planteamientos de Shulman, (1986) como una configuración de conocimiento específico basado en la experiencia y fuertemente vinculado con la acción, que integra diferentes formas de conocimiento, creencias y valores. Basándose en estos planteamientos, este estudio implicará la realización de entrevistas en profundidad y la observación de la práctica, las cuales permitan comprender la complejidad del conocimiento profesional docente.

De esta forma, este estudio entrega información relevante para la generación de propuestas docentes en el área del desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales, uno de los pilares del sistema educativo chileno, propuestas que podrán construirse desde las



propias realidades y comprensiones que tienen los profesores, relevando y valorando el conocimiento desarrollado por éstos durante su experiencia práctica.

2. Antecedentes Teóricos

El aprendizaje socioemocional ha estado tradicionalmente en un nivel de prioridad inferior que los aprendizajes disciplinares, focalizándose principalmente en los subsectores de lenguaje y matemáticas (Cohen, 2006). Sin embargo, en los actuales tiempos en que nos enfrentamos a un mundo cambiante y complejo, las competencias sociales y emocionales adquieren una nueva y mayor relevancia (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

Al mismo tiempo, nuestra sociedad se ve enfrentada a problemáticas que se muestran en ascenso, como son altos niveles de violencia, depresión y suicidio. Por ejemplo según antecedentes de la Organización Mundial de la Salud (2010) 121 millones de personas en el mundo padece de depresión. Al mismo tiempo el suicidio encabeza la lista de las 20 causas de muerte a nivel global y cada año muere 1 millón de personas por esta causa. En los últimos 45 años la tasa de muerte por suicidio se ha incrementado en un 60% a nivel mundial.

A partir de los años 80 los aprendizajes sociales y emocionales han tomado mayor relevancia (Trianes y García, 2002). Entre los años 1979 y 1983 Gardner realiza un estudio que culmina con la publicación de la obra “Estructuras de la Mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiples” (Gardner, 1993). Gardner distingue 7 inteligencias: musical; cinético-corporal; lógico-matemática; lingüística; espacial; interpersonal e intrapersonal (Bisquerra, 2003; Trianes y García, 2002). En estos mismos años los investigadores Salovey y Mayer (1990), proponen el concepto de Inteligencia Emocional definido como procesar



información emocional con precisión y eficiencia incluyendo la capacidad de percibir, asimilar, comprender y manejar las emociones . El concepto de inteligencia emocional fue popularizado mundialmente por Goleman en 1995 en su best-seller *“Inteligencia Emocional, Porqué puede ser más Importante que el Coeficiente Intelectual”*, llegando a una gran cantidad de personas y dándole una mayor relevancia los temas asociados al aprendizaje socioemocional.

El Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje y Matemáticas y Factores Asociados (PEIC) desarrollado entre los años 1995 y 2000 por la UNESCO en América Latina (Casassus, 2003), plantea que el clima emocional que se genera en el aula constituye un factor crucial en los procesos educativos en la medida que *“esta variable por sí sola tiene un efecto mayor en los resultados que la suma de todas las otras variables en su conjunto”* (Casassus, 2003 p.148). Cabe mencionar que el clima emocional del aula es un concepto estrechamente ligado a los aprendizajes socioemocionales, ya que en la medida que los estudiantes poseen un mayor desarrollo de este tipo de aprendizaje, estos pueden afectar positivamente el clima. Este estudio releva la importancia de los procesos al interior del aula, y en específico identifica el clima emocional como la relación más significativa y más robusta con el desempeño de los estudiantes. Entendiendo como clima emocional la existencia de un ambiente armonioso dentro del aula, donde existen buenas relaciones entre estudiantes y con el docente (Casassus, 2003).

Otro documento que destaca la relevancia de este tipo de aprendizajes es el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) *“La Educación Encierra un Tesoro”*. En este documento se destina la mayor parte a intentar dar soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI y señala que el centro del sentido de la educación está en el desarrollo humano armonioso.



En este documento se explicitan cuatro pilares de la educación:

- Aprender a ser: desarrollar la personalidad para actuar con una capacidad de mayor autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.
- Aprender a saber: conocer, compatibilizar una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias; y aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida.
- Aprender a hacer: de manera que se puedan afrontar las diversas (y muchas veces imprevisibles) situaciones que se presenten.
- Aprender a convivir: a vivir juntos, conociendo y comprendiendo mejor a los demás, al mundo y a las interdependencias que se producen a todos los niveles. También es necesario saber trabajar en equipo.

Como se puede apreciar, estos pilares de la educación le entregan un lugar a los aprendizajes socioemocionales en el “Aprender a ser” y el “Aprender a convivir”. En base a estos planteamientos, ya no sólo es importante el saber y conocer ciertos contenidos teóricos, sino que para este nuevo siglo el cómo nos relacionamos con los demás y con nosotros mismos resulta gravitante.

Habiéndose presentado una aproximación teórica inicial sobre aprendizaje socioemocional, a continuación se desarrollan cuatro aspectos que forman parte de la temática a ser investigada, estos son:

1. El primero busca profundizar en el concepto de aprendizaje socioemocional y cómo éste va ser entendido en el presente estudio.
2. En el segundo punto se describen las competencias socioemocionales que han definido algunas perspectivas, así como también, algunas críticas existentes a propuestas en este ámbito.



3. Luego en un tercer punto se muestra el panorama nacional respecto a este tipo de aprendizaje.
4. En un cuarto punto se abordará el conocimiento profesional docente, concepto que se utilizará de base para la comprensión de la práctica pedagógica en esta temática.

2.1 Concepto de Aprendizaje Socioemocional

En la literatura, se utilizan una variedad de conceptos asociados a aprendizaje socioemocional, entre los que encontramos educación emocional, educación socioafectiva, inteligencia emocional, desarrollo personal, entre otros. De esta forma este concepto es un término utilizado como paraguas dentro del cual se incluyen diversas posiciones y propuestas de diversa índole, por ejemplo, programas preventivos en salud mental, de resolución de problemas, de valores y ética, ciudadanía, entre otros (Cohen 2006; Hoffman, 2009). Cada una de estas posiciones ha definido sus propias habilidades o competencias a desarrollar, según las áreas de estudio que la sustentan, donde ciertos grupos de investigadores han preferido utilizar el concepto de competencias, mientras que otros el de habilidades o quienes usan ambos conceptos indistintamente.

El concepto aprendizaje socio-emocional fue introducido por primera vez en 1994, en una reunión desarrollada por un grupo investigadores sobre desarrollo juvenil en el Instituto Fetzer. En esta reunión se definió este concepto como:

*“el proceso por el cual se adquieren un grupo de **habilidades** socio-emocionales como por ejemplo, conciencia del sí-mismo, conciencia social, gestión del sí mismo, relaciones interpersonales, toma de decisiones responsables en un contexto seguro y en el que se recibe adecuado apoyo”* (Cherniss et. al., 2006, p243 en Hoffman, 2009, p.535).



Como se puede observar, en esta definición se utiliza el concepto de habilidades, mientras que otros autores, utilizan el concepto competencias para referirse a este tipo de aprendizaje:

*“proceso a través del cual los niños y adultos desarrollan habilidades, actitudes y valores por medio de las cuales se adquieren **competencias** sociales y emocionales”* (Elias et al, 1997, p. 5).

En base a lo anteriormente expuesto, en el presente estudio se considerará como definición de aprendizaje socioemocional:

*“el proceso por el cual se adquieren un grupo de **competencias** socio-emocionales como por ejemplo, conciencia del sí-mismo, conciencia social, gestión del sí mismo, relaciones interpersonales, toma de decisiones responsables en un contexto seguro y en el que se recibe adecuado apoyo”*

Esta definición integra las antes expuestas, tomando la definición de Cherniss, pero considerando el concepto de competencia de Elias. La elección del concepto de competencia por sobre el de habilidades, se ha realizado, considerando que este concepto es más amplio e incluye el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas. La siguiente cita da cuenta del concepto de competencia:

“capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva” (OECD. en Mineduc, 2007, p.27).



Las distintas perspectivas teóricas y de investigación asociadas al aprendizaje socioemocional poseen variados puntos en los cuales convergen o bien se alejan. Dentro de estos aspectos se encuentran, en primer lugar, entregarle un mayor o menor grado de importancia a la cuantificación, donde en algunos casos se posee un alto énfasis en la identificación de estándares para evaluar el nivel de logro en las competencias. En contraposición, otras perspectivas tienden a darle una menor relevancia a la cuantificación y evaluación poniendo un mayor acento en la particularidad de la relación que se establece entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, planteando que existen aspectos de la relación que poseen tal riqueza que no son medibles, por tanto la evaluación y estandarización pierden relevancia.

En segundo lugar, existen diferencias respecto a la concepción que se tiene de las emociones y de las relaciones sociales. Para algunos grupos de investigadores las competencias socioemocionales son relevantes en sí mismas en la medida que su desarrollo permite un bienestar personal y social de quienes las cultivan. Otros enfoques tienden a entregarle mayor importancia a los beneficios que tendrá el poseer las competencias socioemocionales, es decir son vistas como un medio para el logro de otros objetivos. Dentro de estos otros objetivos se encuentran por ejemplo el aprender a manejar y controlar las emociones propias y de los demás (Hoffman, 2009; Nodding, 2006).

Frente al abordaje de los aprendizajes socioemocionales existe un importante grupo de críticas y puestas en alerta realizadas por diversos autores, tanto respecto a la conceptualización teórica y aplicación práctica de programas asociados a este concepto.

Dentro de estas críticas podemos encontrar, en primer lugar, aquellas en las cuales los programas de aprendizaje socio-emocional tienden a ser una respuesta a “*problemas*



conductuales” que han sido identificados en algunos estudiantes (Noddings, 2006, p.240). De esta forma, se trabaja con algunos alumnos desde una concepción de deficiencia, olvidando los procesos contextuales y relacionales del niño dentro del aula y teniendo como base la creencia de que las dificultades sólo están relacionadas con elementos que residen dentro del niño. Esto debido a que se proponen estrategias que se focalizan en el control emocional y conductual y privilegian un modelo individual del sí mismo (Hoffman, 2009). Es una forma diferente de focalizarse en la remediación de déficits individuales.

En segundo lugar la literatura pone una alerta respecto a la contextualización cultural de este tipo de aprendizajes. En este sentido se señala, que existe una larga tradición de estudios que demuestra que las normas respecto a la expresión de emociones, regulación de éstas y en general la experiencia emocional está fuertemente influida por la cultura a la cual se pertenece (Hoffman, 2009). Por esta razón se hace necesario considerar los aspectos provenientes de la propia cultura al trabajar esta temática.

En el siguiente apartado se profundizará en las competencias socioemocionales a las cuales alude el aprendizaje socioemocional.



2.2 Competencias Sociales y Emocionales

Como se señaló en el apartado anterior, los grupos de investigación que trabajan el tema de aprendizaje socioemocional, han definido sus propias competencias, según las comprensiones respecto de este fenómeno y los distintos énfasis que consideran pertinentes.

Ciertos grupos de investigación se han focalizado en la definición y abordaje de competencias emocionales, (Bisquerra, 2003; Casassus, 2009) mientras que para otros, las competencias emocionales se deben complementar con las sociales y entonces se pasa a hablar de competencias socioemocionales (Cherniss, 2000; Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2009).

En palabras de Bisquerra (2003, p.14) *“No hay todavía ni una conceptualización ni una definición unánime para estas competencias. Por nuestra parte vamos a referirnos a las competencias emocionales. Entendemos que es una forma de denominar a un subconjunto de las competencias básicas para la vida. Queda como un reto para la comunidad científica la dilucidación jerárquica y terminológica de este emergente entramado de competencias”*.

A continuación se presentan, a modo de ejemplificación, dos propuestas de definiciones de competencias, la primera de éstas realizada por el centro CASEL y la segunda por el autor Juan Casassus.

En primer lugar se encuentran la definición de competencias socioemocionales que ha realizado la organización: Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2008). Este centro ha realizado varios estudios en este tema, desarrollando una detallada descripción de competencias socioemocionales.



Dentro de las competencias que CASEL describe se encuentran:

a) Conocerse a sí mismo y a los demás

- Identifica los sentimientos
- Reconoce y clasifica los sentimientos propios.
- Es responsable
- Tiene conciencia de la obligación por asumir conductas éticas, seguras y legales.
- Reconoce sus fortalezas e identifica y cultiva sus cualidades positivas.

b) Tomar decisiones responsables

- Manejar las emociones
- Regular los sentimientos, a fin de que sean útiles, en vez de que sean un obstáculo para el manejo de situaciones.
- Entender las situaciones
- Comprender con exactitud las circunstancias de cada uno.
- Fijar objetivos y planes
- Establecer y trabajar por el logro de resultados de corto y mediano plazos.
- Resolver problemas con creatividad
- Comprometerse con un proceso creativo y disciplinado para explorar posibles alternativas que conduzcan a una acción responsable y enfocada en objetivos, además de superar obstáculos para concluir planes.

c) Preocuparse por los demás

- Mostrar empatía, identificar y comprender el pensamiento y los sentimientos de los demás.
- Respetar a los demás, ellos merecen ser tratados con amabilidad y empatía como parte de la humanidad a la que todos pertenecemos.



- Reconocer la diversidad, entender que el individuo y las diferencias de grupo se complementan y dan fortaleza y adaptación en el mundo que nos rodea.

d) Saber cómo actuar

- Comunicarse con eficacia, utilizar habilidades verbales y no verbales para expresarse y promover intercambios eficaces con los demás.
- Construir relaciones, establecer y mantener lazos saludables y gratificantes con individuos y con grupos.
- Negociar con justicia, lograr resoluciones recíprocamente satisfactorias a los conflictos al atender las necesidades de todos los involucrados.
- Rechazar provocaciones.
- Transmitir y llevar a cabo una decisión con eficacia y evitar involucrarse en conductas no deseadas, poco seguras o poco éticas.
- Pedir ayuda, identificar necesidades y buscar la asistencia y el apoyo apropiados para satisfacerlas y alcanzar objetivos.
- Actuar con ética
- Utilizar una serie de principios o estándares derivados del reconocimiento de códigos legales/profesionales, o sistemas basados en principios de conducta morales o de fe para guiar sus decisiones.

Dentro de las competencias recién descritas, se valora, que cada uno de los puntos que las detallan tienden a hacer referencia a un aspecto concreto y específico sin realizar mezclas de temáticas, como suele suceder en la definición de este tipo de aprendizajes. Por ejemplo, un objetivo fundamental transversal señala en uno de sus puntos: *“Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados*



con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente” (MINEDUC, 2011).

Los resultados de un estudio de meta-análisis, coherente con el enfoque descrito anteriormente, incluyó 207 investigaciones sobre programas socio- emocionales implementados en Estados Unidos (CASEL, 2008) plantean que los resultados significativos se observan cuando este tipo de programas poseen ciertas características particulares; entre éstas se encuentran por ejemplo, que los propios docentes de los establecimientos sean quienes implementan los programas y no profesionales externos. De esta forma este estudio de meta-análisis concluye que un programa socio-emocional diseñado e implementado de forma adecuada, según sus hallazgos, logra afectar positivamente tanto las competencias socioemocionales de los estudiantes, como logros académicos más tradicionales, es decir, resultados en test estandarizados en lenguaje y matemáticas (Durlak et. al, 2003 en CASEL, 2008).

El segundo grupo de competencias que se presenta corresponde a los planteamientos sobre Educación Emocional desarrollados por el investigador Juan Casassus (2009). La propuesta de este autor se focaliza en las emociones, describiéndose competencias para conocer y actuar en el mundo emocional:

- La capacidad de estar abierto al mundo emocional
- La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones.
- La capacidad de ligar emoción y pensamiento.
- La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional.
- La capacidad de regular la emoción.
- La capacidad de modular la emoción.



- La capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

2.3 Situación en Chile

El aprendizaje socioemocional se conecta con la política educativa chilena, a través de la promoción y desarrollo de los objetivos fundamentales transversales. Específicamente los ejes de *crecimiento y autoafirmación personal; formación ética y la persona y su entorno* son ámbitos que se encuentran relacionados más estrechamente con el aprendizaje socioemocional (MINEDUC, 2005). A continuación se describen cada uno de estos ejes:

- a) **Crecimiento y autoafirmación personal:** Que refiere a aprendizajes relacionados al desarrollo afectivo y al desarrollo del pensamiento. Específicamente se refiere a estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen la identidad personal de los estudiantes, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente (MINEDUC, 2005). En este ámbito se busca promover (Mineduc, 2011):

- El desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; cumplimiento de normas de prevención de riesgos.
- El conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.
- El reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa.
- La autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida.
- El interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.



b) Formación ética: En el plano de la formación ética se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro (MINEDUC, 2005). En este ámbito se busca promover (Mineduc, 2011):

- 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 y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
- Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser.
- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

c) La persona y su entorno: que se relaciona con aprendizajes vinculados al desarrollo social y que buscan favorecer la calidad de las interacciones personales y la formación ciudadana. Específicamente los objetivos se refieren al 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, 2005). En este ámbito se busca promover (Mineduc, 2011):



- Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual.
- Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad.
- Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad.
- Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente.
- Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.
- Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.
- Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.
- Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.
- Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Otro acercamiento al aprendizaje socio-emocional es la Política de Convivencia Escolar propuesta por el Ministerio de Educación (2002) la cual plantea, ocho principios rectores y orientadores. Esta política presenta una declaración de cómo debieran ser las relaciones al interior de la escuela de manera de construir una sociedad basada en los principios de la democracia, igualdad y el respeto por todos sus miembros. Sin embargo, es una tarea



difícil y compleja la operacionalización e implementación de estos principios mediante prácticas educativas y de gestión al interior de las instituciones educativas (Berger et. al., 2009). Los ocho principios que orientan la política de Convivencia Escolar son:

1. Todos los actores de la comunidad son sujetos de derecho.
2. Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho.
3. La educación como pleno desarrollo de la persona.
4. Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar.
5. La convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética.
6. Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y su familia.
7. Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres
8. Las normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

También existe la iniciativa del Programa Habilidades para la Vida desarrollado por JUNAEB, dirigido a niños y niñas de escuelas municipales y particulares subvencionadas con elevados índices de riesgo psicosocial. Dentro de sus objetivos a largo plazo se encuentran el elevar el bienestar, las competencias personales y disminuir daños en salud (depresión suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas). También consideran la promoción de comportamientos y relaciones efectivas, promotoras de la salud mental y el auto cuidado para el profesorado, alumnos y padres. Además, se realiza un trabajo con profesores para el desarrollo de un clima emocional positivo para el aprendizaje (JUNAEB, 2010).

Si bien la política educativa en Chile promueve el aprendizaje socioemocional, se han realizado varios estudios, que evidencian las debilidades y el trabajo incipiente de los profesores en abordar este tipo de aprendizaje en el aula. Por una parte, se identifican falta de lineamientos específicos y actividades concretas, así como una baja comprensión



de la propuesta de los Objetivos Fundamentales Transversales. Se señala que los docentes *“no alcanzan un nivel profundo de la propuesta de los OFT, ya que ellos están leyendo e interpretando estos objetivos “simplistamente” lo que los lleva a reducir los alcances conceptuales que involucra la transversalidad”* (Fernández y Jashes 2001, p. 12). Este mismo estudio indica, que las acciones ligadas al desarrollo de competencias sociales y emocionales tienden a ser abordados de una manera intuitiva y sin un proceso de sistematización, hallazgos coincidentes con lo descrito en una investigación realizada el 2004 (Ruz, 2006) por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en conjunto con el Ministerio de Educación en relación a la convivencia escolar. En esta investigación, se identifica que la mayoría de los profesores no explicita modos de trabajo pedagógico especialmente orientados a potenciar aprendizajes sociales y emocionales, sino que se observa la práctica de *“sermonear”* o *“normar la relación pedagógica”*, planteándose que el abordaje en esta temática, tanto en su dimensión conceptual como pedagógica es todavía muy intuitiva e ingenua ¹.

En coherencia con el punto anterior, otro estudio sobre aprendizaje socio-emocional en el que se evaluó a tres programas de *“educación emocional”* realizados en 3 regiones de Chile, señala que esta temática pone a la escuela en una situación compleja en cuanto a su rol y función. Por un lado los profesores se sienten llamados a formar personas integrales, pero por otro *“se enfrentan a la demanda del sistema educacional en la dirección de lograr resultados medibles en el área de lo cognitivo”* (Egaña y Santa Cruz, 2006).

En base a lo anteriormente expuesto, existen evidencias respecto a la debilidad en la labor de educar a los estudiantes en un desarrollo integral, que vaya más allá de los aprendizajes disciplinares como lenguaje, matemáticas, ciencias etc. Se hace necesario por

¹ Se recolectó información de 208 profesores, 57 directivos, 211 alumnos y 105 apoderados de Escuelas y Liceos de las comunas de Rengo, Conchalí y Buin.



tanto realizar iniciativas que apoyen a los docentes en la labor de potenciar el aprendizaje social y emocional en sus estudiantes, de tal forma que la política educativa plasmada en los OFT, pueda ser llevada a la práctica por los profesores. Este estudio pretende ser un aporte a la generación de propuestas en el área del desarrollo de aprendizajes socio-emocionales las cuales podrán construirse desde las propias realidades y comprensiones que tienen los profesores, relevando y valorando el conocimiento desarrollado por éstos.



2.4 Conocimiento Profesional Docente

El acercamiento que se hará en este estudio, al tema del aprendizaje socioemocional, se realizará a través del concepto de conocimiento profesional docente. En este apartado se detallan los planteamientos y autores de referencia que se utilizarán para entender este proceso.

El conocimiento profesional docente ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas, coexistiendo diversos enfoques (Angulo Rasco, 1999). Por esta razón, más que realizar una descripción de cada una de éstos, se realizará una descripción de los planteamientos y perspectivas sobre conocimiento profesional docente que serán considerados para este estudio.

El concepto de conocimiento profesional docente será entendido desde los planteamientos de Shulman (1986), quien lo define como una configuración de conocimiento específico, algunas veces de carácter tácito, basado en la experiencia y fuertemente vinculado con la acción, que integra diferentes formas de conocimiento, creencias y valores, todos ellos esenciales para el desarrollo de la experiencia profesional.

En base a los planteamientos de este autor el conocimiento profesional docente está dividido en tres categorías:

- a) Conocimiento del contenido: se refiere al conocimiento del profesor sobre el tema específico a enseñar, corresponde a los conceptos básicos y principios de la disciplina.
- b) Conocimiento curricular: programas diseñados para enseñar el área particular, la variedad de materiales instruccionales.



- c) Conocimiento pedagógico del contenido: corresponde a la peculiar presentación que hace el docente de su materia para que sea comprensible para sus alumnos (analogías, ilustraciones, ejemplos y demostraciones).

A su vez este autor plantea la existencia de cuatro fuentes fundamentales para la adquisición y construcción del conocimiento docente (Shulman, 2005 en Guzmán, 2008).

- 1) Formación académica en la disciplina de enseñanza a través de la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en estos ámbitos de estudio.
- 2) Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado, es decir herramientas de oficio tales como los currículos, materiales diseñados para su correcta ejecución, organizaciones gremiales de profesores.
- 3) Literatura educativa especializada dedicada a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que aproxima al docente a métodos y técnicas de investigación en las áreas de docencia y ofrece los fundamentos normativos, filosóficos y éticos de la educación.
- 4) La sabiduría adquirida en la práctica, considerada como el elemento clave que orienta la práctica de los docentes y que sustenta la racionalización reflexiva sobre ella.

Además de los planteamientos de este autor, resulta relevante lo descrito por Schön (1992), quien pone su acento en una conceptualización del profesor como un profesional práctico y reflexivo, un “profesor investigador”. Según su concepción, las situaciones educativas se producen en espacios comunicativos, indeterminados y ambiguos, en los



que la interpretación del profesor que se enfrenta a situaciones conflictivas, no procede de un conocimiento objetivo ni dependiente de reglas o prescripciones derivadas tecnológicamente, sino de un conocimiento práctico reflexivo (Schön, 1992 en Guzmán, 2008). Desde esta perspectiva, la enseñanza es más que un oficio. Es una ciencia educativa y un arte pedagógico en los que la práctica, el saber sobre la práctica y los valores adquieren un carácter problemático (Day, 2005). De esta forma los planteamientos de Schön legitiman el ejercicio docente como una actividad intelectual, basada en el saber, en la que el profesor no sólo es capaz de construir sino que también reconstruir la experiencia.

Estos últimos planteamientos descritos por Schön resultan relevantes para este estudio, ya que el docente como investigador hace de su oficio un arte, mejorando continuamente en base a sus experiencias y la reflexión sobre éstas. Este estudio se focalizará en aquellos docentes que han logrado desarrollar estrategias para el logro de aprendizajes socioemocionales, logrados a partir tanto de las diversas fuentes de construcción de conocimiento docente descritas por Shulman, así como también de su continua reflexión de su experiencia práctica.

En base a lo anteriormente expuesto se definieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el conocimiento profesional sobre desarrollo de aprendizaje socioemocional que poseen los profesores de enseñanza media de establecimientos municipales?
- ¿Qué valores y creencias poseen los docentes, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias socioemocionales?
- ¿Qué metodologías utilizan los docentes para la enseñanza de competencias socioemocionales?



- ¿Qué variables del contexto escolar son consideradas por los docentes como facilitadores y obstaculizadores de su trabajo con las competencias socio-emocionales en el aula?

3. Objetivos

Objetivo general

Analizar el conocimiento profesional de docentes de enseñanza media de establecimientos municipales de la región metropolitana, en el ámbito del desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales en estudiantes.

Objetivos específicos

Describir las conceptualizaciones que poseen los docentes respecto al aprendizaje socioemocional y su relación con la práctica pedagógica.

Conocer los valores y creencias que se encuentran a la base de las prácticas pedagógicas de los docentes referidas al desarrollo de aprendizajes socio-emocionales de los estudiantes.

Describir los ejemplos, explicaciones, demostraciones y actividades que realizan los docentes para el desarrollo de aprendizajes socio-emocionales.

Identificar las características del contexto educativo que los docentes perciben y que condicionan el desarrollo de estrategias para el aprendizaje socio-emocional en estudiantes de enseñanza media.



4. Plan de Trabajo General

4.1 Metodología

4.1.1. Tipo de estudio

Esta investigación tiene un carácter cualitativo descriptivo donde el método de investigación que se utilizará será el estudio de casos. Se ha elegido este método de investigación ya que permite *“una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas”* (Yin, 1989 en Latorre, 1996, p.27). Además, el estudio de casos es un tipo de investigación para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto, donde el potencial de este tipo de estudio radica, en que permite centrarse en un caso concreto e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman (Latorre, 1996) lo cual es coherente con esta propuesta, en la medida que permitirá describir en detalle el conocimiento profesional de cada docente sobre el desarrollo de aprendizajes socio-emocionales.

4.1.2. Muestra

Este estudio se focalizó en 4 docentes de la asignatura de Lenguaje y comunicación, que se desempeñaban realizando clases a estudiantes de enseñanza media en establecimientos educacionales de la región metropolitana y que declaraban haber generado estrategias para abordar la temática socio-emocional con sus estudiantes. Esto en base a sus propias concepciones de lo que consideran estrategias para el desarrollo de este tipo de aprendizajes. Se realizaron 2 entrevistas en profundidad y 2 observaciones de aula a cada uno de los 4 docentes participantes de este estudio.



Para identificar a estos docentes se contó con informantes claves como psicólogos o docentes pertenecientes a establecimientos municipales de la región metropolitana, quienes entregaron información respecto a docentes con las características antes descritas. Se seleccionaron profesores pertenecientes sólo al subsector de Lengua Castellana y Comunicación de tal forma de homogenizar esta variable.

Se ha determinado realizar esta investigación con docentes de educación media debido a que en Chile existen iniciativas desarrolladas para enseñanza básica, como por ejemplo el proyecto Fondecyt: “Elaboración, Aplicación y Evaluación de un programa de Desarrollo Social y Emocional para Estudiantes de 3º y 4º año de Educación General Básica”(Milicic, 2010).

Específicamente se trabajó con docentes de establecimientos municipales de la región Metropolitana, considerando que en este tipo de establecimiento se aplica el currículum del Ministerio de Educación prácticamente sin modificaciones, con las correspondientes definiciones de Objetivos Fundamentales Transversales ya señaladas.

En consideración a la confidencialidad de los datos, los docentes serán nombrados según las siguientes letras: A, B, C y D. En la tabla 1 se da a conocer información sobre cada uno de los profesores participantes.



| | Profesor A | Profesor B | Profesor C | Profesor D |
|---|---------------------|-------------------------|----------------------|---------------------------|
| Edad | 25 | 32 | 39 | 45 |
| Género | Femenino | Femenino | Femenino | Masculino |
| Formación de pregrado | Universidad Austral | Universidad de Santiago | Universidad de Chile | Universidad de Concepción |
| Años de experiencia | 2 | 7 | 17 | 23 |
| Tipo de establecimiento | Municipal | Municipal | Municipal | Municipal |
| Cursos especialización aprendizaje socio-emocional | Ninguno | Ninguno | Ninguno | Ninguno |

Tabla 1: Docentes participantes del estudio

4.1.3. Técnicas de recolección y análisis de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron entrevistas en profundidad y observaciones de aula a cada uno de los 4 docentes participantes de este estudio. Para la realización de las entrevistas se utilizó una pauta que se adjunta en anexo 1. Las observaciones de aula tuvieron una duración de 2 horas pedagógicas cada una, se realizó registro ampliado y grabación de audio de la voz del profesor, se desarrollaron exclusivamente en la asignatura de lenguaje y comunicación.

La técnica de análisis de datos utilizada fue el análisis de contenido de las entrevistas y observaciones de aula. Este tipo de análisis será utilizado considerando que ésta es *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del*



contenido manifiesto de la comunicación” (Andreu, 2003, p.3) y que permite reelaborar los datos brutos ya sea simplemente aglutinándolos en categorías o conjuntos homogéneos que agrupen material de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización que justifique su agrupamiento, o bien, integrando dichos datos a interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permitan establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con teoría previa (Miles & Huberman 1994 en Cáceres, 2003)



5. Descripción de Categorías

En este apartado se presenta la descripción de categorías que se desprenden de las entrevistas y observaciones de aula realizadas a los cuatro docentes participantes de este estudio. Estas categorías se construyeron en base a los objetivos definidos previamente en este estudio. Las siguientes categorías agrupan los hallazgos obtenidos:

- Conceptualizaciones sobre aprendizaje socioemocional
- Valores y creencias sobre aprendizaje socioemocional
- Descripción de actividades de aula
- Contexto educativo

A continuación se describen cada una de las 4 categorías que forman parte de esta investigación.

5.1 Conceptualizaciones sobre Aprendizaje Socioemocional

El primer objetivo definido en este estudio, fue describir las conceptualizaciones que poseen los docentes respecto al aprendizaje socioemocional. Cabe mencionar, que los profesores tienden a realizar descripciones breves y tienen dificultades para profundizar y entregar mayor información al ser consultados. A continuación se presentan lo descrito por cada uno de los profesores:

Docente A: este profesor al ser consultado sobre aprendizaje socioemocional indica:

“Lo definiría como la capacidad que tienen las personas para comunicarse, sociabilizar con pares en un entorno determinado, para integrarse a la comunidad, para desarrollar



relaciones personales, ligado a lo emocional de cada uno, es decir cuan inteligente o cuan capaz es cada persona para desarrollar experiencias emocionales, para incorporarse en la sociedad, para tener buenas y exitosas relaciones personales” (Docente A).

Docente B:

“Juntando lo social y lo emocional es la forma en que uno se comporta en un grupo social y aprende a manejar sus emociones, por muy enojado que ande no puede andar enojado con todo el mundo” (Docente B).

Docente C:

“creo que está vinculado con la capacidad de los estudiantes de relacionarse de manera efectiva, entendiendo como efectiva el poder lograr un entendimiento en todos los planos de la comunicación”(Docente C).

Docente D:

“Es un proceso que todos los seres humanos vivimos, que está ligado al sentir (...) está relacionado al ambiente, hasta lo que comes, porque si no comes durante un tiempo se te deteriora tu estado emocional. Consiste en la experiencia de recepcionar al otro, de manejar grados de empatía, es un radar que nos permite percibir cosas del otro, hasta ahí te puedo dar algunas características” (Docente D).

Al analizar lo descrito por los profesores, respecto a aprendizaje socioemocional, se pueden distinguir ciertas temáticas presentes, las cuales se señalan a continuación:

- a) Concepto de inteligencia e inteligencia emocional: en las entrevistas realizadas el docente A señala que el aprendizaje socioemocional corresponde a cuan *“inteligente o*



capaz se es para desarrollar experiencias emocionales”, o bien en el caso del docente C el cual durante su entrevista hace referencia directamente al concepto de “inteligencia emocional”.

- b) El integrarse a la comunidad: otro elemento presente en lo descrito por los profesores (A y C) dice relación con la finalidad del aprendizaje socioemocional, el cual es concebido por los profesores como la “capacidad de integrarse a la comunidad”, así como también, “generar buenas relaciones interpersonales con los pares”.
- c) Lo exitoso y efectivo: otro elemento presente en las definiciones es el asociar el aprendizaje socioemocional a la *“capacidad de los estudiantes de relacionarse de manera efectiva, de poder lograr un entendimiento con otros en todos los planos de la comunicación (...) de cómo ustedes deben relacionarse, de cuáles son las reglas que hay en la sala y que se conviertan en reglas de vida que vayan más allá de la sala”* (Docente C) generando en palabras de la docente A *“buenas y exitosas relaciones personales”*.
- d) Competencias socioemocionales: en algunos casos el concepto de aprendizaje socioemocional es descrito como una competencia específica, como la empatía o el manejar emociones. Por ejemplo, uno de los docentes describe este concepto como: *“La experiencia de recepcionar al otro el manejar grados de empatía”* (Docente D).

Además los docentes describen algunos aspectos, que consideran relevantes asociados al concepto de aprendizaje socioemocional los cuales se describen a continuación:

Uno de los elementos que se desprende de los discursos de los docentes es la relevancia de los afectos y de la relación que se establece entre los estudiantes y el profesor para que se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto los profesores indican que *“los chicos aprenden mucho más cuando uno tiene una relación empática con ellos (...) el trabajo funciona más afectivamente que racional”* (Docente C). Al respecto



indican que al realizar las clases es necesario que el curso funcione según una lógica de comunidad, donde existan ideas y códigos compartidos. Al mismo tiempo, se señala que es labor del docente generar espacios para que el curso se conforme como comunidad con ideas e intereses compartidos. La siguiente cita da cuenta de lo anterior:

“es importante que se cree comunidad, se cree curso y los chicos son comunidad (...) de repente uno se da cuenta que los chicos van solos y son un grupo que pasa por lo mismo, por los mismos niveles de estrés, por los mismos niveles de alegría y que no conviven como comunidad. Porque a veces uno no ha podido hacer la pega de establecer ese curso como grupo como equipo” (Docente C).



5.2 Valores y Creencias sobre Aprendizaje Socioemocional

En el discurso de los docentes el aprendizaje socioemocional se presenta asociado a la importancia de que *“los estudiantes aprendan a relacionarse entre ellos y a la capacidad de aceptar al otro tal como es”* (Docente D). Lo anterior es descrito en relación a actividades, donde se busca que los alumnos puedan *“tomar conciencia de las discriminaciones que existen a nivel social y como estas se relacionan con las discriminaciones que se realizan hacia ciertos grupos en el liceo y en el curso”* (Docente B).

También, durante las entrevistas realizadas, los profesores asocian el aprendizaje socioemocional, con la formación valórica que ellos recibieron como estudiantes en colegios católicos, donde se promovían espacios de *“desarrollo personal y retiros espirituales”* (Docente A). En algunos casos estas experiencias le sirven de modelo a los profesores en su trabajo con los alumnos, tomando ideas de dichas experiencias. La siguiente cita ejemplifica lo anterior:

“Puede ser a través de la formación que tuve en el colegio, yo salí de un colegio de monjitas María Auxiliadora, teníamos retiro espiritual, desarrollo personal y ahí una experiencia muy fuerte en ese ámbito y de ahí extraigo la experiencia para tratarlas acá” (Docente A).

Otro aspecto descrito por los profesores, es la identificación de casos. Por ejemplo, uno de los docentes (Docente A) describe cómo a través de ciertas actividades es capaz de identificar a ciertos alumnos con dificultades: *“a través del análisis de canciones es donde ellos dan a conocer parte importante de su personalidad, si hay canciones muy románticas, muy depresivas, muy marginales, muy fuertes en la letra puedo hacerme una*



idea de la situación emocional en la cual se encuentra". Una vez que identifica a estos estudiantes los deriva al psicólogo.

De forma paralela otro docente (Docente B), una vez que identifica ciertas carencias, elige resaltar las potencialidades y entregar ciertos mensajes que refuerzan ciertos aspectos positivos como por ejemplo: la importancia de generar lazos cercanos con seres queridos. A diferencia del docente anterior, para este la relevancia no está puesta en identificar a estudiantes con dificultades, sino más bien generar lazos entre los alumnos, en "generar comunidad".

Dentro de lo descrito por los profesores, también está presente un cierto temor para abordar el tema socioemocional en el aula. El profesor D señala su preocupación al conversar con los estudiantes temas difíciles para ellos, siente temor "*por lo que pueda suceder al abrir temas*" es decir, que los alumnos pueden desbordarse y que se gatillen emociones que no se pueden controlar, generando efectos no esperados y que el profesor no pueda responder a esta situación y no entregue soluciones. Durante las entrevistas los profesores A y D hacen mención a los problemas y dificultades que sus estudiantes les han comentado y los consideran dificultades de alta complejidad.

"porque uno puede abrir una puerta que no puedas cerrar inmediatamente. Por ejemplo estoy pensando en una chica que llega todos los días con cara de terremoto y me dice es que mi papá de nuevo está curao, nos pegó a todos, yo puedo tratar el tema de lo que pasa en la casa y como lo puede neutralizar, pero eso no son 10 minutos, sino mucho más y como abordarlo porque uno no tiene la preparación para eso, y no sé si voy a dejar una puerta abierta" (Docente D).



Otro aspecto que surge en las entrevistas dice relación con la importancia de tener una *“conciencia de sí mismos”* y de *“estar equilibrados”* (Docente D), señalando la importancia de que el docente se encuentre en armonía con su propia persona, y se conozca a sí mismo para poder desarrollar aprendizajes socioemocionales en sus alumnos. Es decir, desarrollar en su propia persona las habilidades que se pretende desarrollar en los estudiantes. En su discurso se asocia este tema a la *“vocación de profesor”* donde se señala que los profesores que *“aman su profesión”* se sienten a gusto y positivos frente a su labor docente. Donde este *“amor”* por la profesión les entrega equilibrio y una actitud positiva en su quehacer diario. La siguiente cita da cuenta de lo anterior:

“ En el aula yo como docente debo estar equilibrado y debo equilibrar las emociones dentro del aula, no lo puedo materializar me queda como abstracto, (...) “Para hacer cualquier cosa con este tema tienes que estar conectado contigo y que lo que has elegido está relacionado con la vocación de servicio, cuando tienes ese entendimiento, vas a saber si estás bien o donde necesitas apoyo, antes no, (...) si yo no estoy conectado conmigo que es como me asumo, me quiero, si escogí esta profesión porque me gusta es vocación de servicio (...)”. (Docente D)



5.3 Descripción de actividades de aula

En este apartado se presentan dos temáticas que surgieron en las entrevistas, en primer lugar, se describen todas las actividades relatadas por los profesores en la cuales estos consideran promover aprendizajes socioemocionales en el subsector de lenguaje y comunicación y, en segundo lugar, se describen acciones que los profesores consideran necesarias para establecer relaciones de buena calidad dentro del aula, tema que los docentes consideran estrechamente ligado al aprendizaje socioemocional. Al finalizar se describen los hallazgos obtenidos en las observaciones de aula realizadas.

Las actividades relatadas por los profesores durante las entrevistas fueron:

- Análisis de canciones
 - Descripción personal
 - Descripción topográfica
 - Discusión de textos
- a) Análisis de canciones: esta actividad es descrita por los docentes A, C y D y está destinada a la unidad de lírica, en ella los profesores solicitan a los alumnos que se reúnan en grupos y seleccionen una canción de su interés, con la única condición que sea una canción en español. Una vez que el grupo ha seleccionado la canción, los estudiantes deben analizarla en base a las estructuras líricas presentes. Luego de este análisis deben presentar al curso sus resultados, indicando por qué razones el grupo eligió dicha canción, por qué les es cercana y en qué medida se sienten representados por ésta. En palabras de uno de los profesores que utiliza esta actividad *“es muy significativo para los chiquillos y también los valida frente al curso sus intereses y visión de mundo” (Docente C)*. Durante la presentación de las canciones los estudiantes entran en un diálogo con sus compañeros, donde intercambian experiencias.



Para uno de los docentes que describe esta actividad, corresponden a instancias que crean comunidad, que les permiten conocerse e identificar puntos en común los cuales *“les permiten establecerse como grupo, como equipo”* (Docente C). Para otro profesor esta instancia le permite identificar a alumnos que necesitan ayuda, por ejemplo en el caso que el alumno elija una canción *“muy romántica, muy depresiva, muy marginal muy fuerte en la letra”* (Docente A) se les deriva al orientador y si es necesario al psicólogo.

- b) Descripción personal: esta actividad, descrita por el docente C, se enmarca en el contenido de textos expositivos y específicamente en el tema de la descripción. En esta actividad los estudiantes traen una fotografía donde aparezcan, luego en base a esa fotografía ellos se dibujan y luego se describen. Una vez terminada la descripción los alumnos la pegan en la pared y la comentan. En palabras del profesor: *“es una actividad social relacionada con el respeto, con el autoconocimiento, como yo me enfrento a otros, como soy y me pinto como yo me veo”* (Docente C). Otra actividad que está muy asociada a la anterior, es la de describir a un compañero. En esta actividad cada estudiante describe a un alumno, luego cada uno se para y lee su descripción sin decir el nombre del estudiante al cual se refiere. Es el grupo curso quien debe adivinar a que estudiante corresponde.
- c) Descripción topográfica: esta actividad fue descrita por el docente C y se enmarca en el contenido de descripción topográfica. Consiste en la realización de una imagería con los alumnos utilizando música asociada al tema. A los estudiantes se les invita a hacer un viaje, recorriendo lugares, cruzando ríos, se utiliza la música de tiempos de gitanos de Emir Kusturica. Al finalizar el viaje, se les dice a los alumnos que alguien que los quiere los está llamando. Una vez que abren los ojos



se les pide que describan lo que vieron y luego se comenta a nivel grupal. Durante los comentarios el docente señala que *“es muy interesante porque ahí están las realidades individuales porque todos ven cosas diferentes”* (Docente C). Además, también a todos los llama un ser querido diferente, la mamá, el papá, la abuelita, el hermano, otros escuchan ladrar el perro. Durante la conversación grupal con los estudiantes el profesor dice que él busca no poner énfasis en la carencia, *“por ejemplo, preguntar porque el perro, pero no preguntar porque el perro y no tu mamá porque o si no generas un impacto (...) y se genera un conflicto al chico, lo importante es potenciar lo positivo de esto, desde ahí potenciarlo, de otra forma haces sentir que está malo lo otro, que no corresponde”* (Docente C). En este diálogo que se genera a nivel de curso el docente describe que busca encontrar puntos de unión entre los alumnos por ejemplo preguntando a quienes los llama el hermano y porqué, de esta forma se busca generar comunidad y se produce un ambiente más *“liviano, más entretenido”* (Docente C).

- d) **Discusión de textos:** esta actividad consiste en el uso de textos para la discusión de temas relacionados con la discriminación, pobreza y homosexualidad y fue descrita por el docente B. Específicamente se ejemplifica esta actividad con el tema de la discriminación racial, se describe un texto llamado *Segregación Número Uno* que trata sobre un grupo de peruanos. Si bien en el curso la presencia de extranjeros no es tan alta, sirve para sensibilizar a los estudiantes respecto al respeto por la presencia de personas provenientes de otros países y a la no discriminación. También se describe otro texto de Virginia Woolf en el cual se trata el tema de la homosexualidad y de la discriminación. Esto también se relaciona con discriminaciones vividas al interior de los cursos.



5.3.1 Estrategias para Generar Relaciones de Buena Calidad en el Aula

Los profesores en sus relatos describen una gran cantidad de acciones que les permiten generar un ambiente de respeto, escucha y aceptación dentro de la sala de clases, consideran estos aspectos estrechamente ligados al desarrollo de aprendizajes socioemocionales. Dentro de estas estrategias se encuentran en primer lugar la propia estructura de la clase. Por ejemplo, los docentes señalan la importancia de dar a conocer al inicio de la clase lo que se va a realizar durante ésta. Explican que al entregarles claridad a los alumnos respecto de lo que sucederá, permite que *“bajen su ansiedad y se entreguen al proceso”* (Docente D). De esta forma se va generando en los alumnos un conocimiento de la rutina y de la modalidad de trabajo del docente generando una mística *“es igual como en una misa, no hay nadie disruptivo (...) no va en relación a un ritual disciplinario, de disciplina castigadora, sino de paso de estado”*(Docente D).

Otro aspecto descrito por los profesores y que se relaciona con el anterior, es la importancia de *“ser creíbles”* para los alumnos. Refiriéndose a que si se dice que se va a hacer algo esto se cumpla, por ejemplo *“si digo voy a entregar las pruebas al otro día entrego las pruebas (...) es la única forma de crear un universo para los chiquillos en el cual ellos se puedan mover y sin miedo porque él sabe que hasta ahí está”* (Docente C).

Otro aspecto descrito por los profesores es la importancia de fijar límites en su relación con los estudiantes, así como también, en términos de comportamiento. Al respecto señalan en primer lugar, lo relevante de *“mantener la diferencia entre profesor y estudiante”* (Docente C). Consideran que es importante mantener esta distancia para que se genere el proceso educativo: *“porque cuando yo me vuelvo un par se para el proceso ya no tengo nada más que enseñarles”* (Docente C). Plantean que los estudiantes necesitan de esos límites, ya que no todos tienen la capacidad de auto controlarse, además esto genera un ambiente seguro donde saben que está permitido y que no. También esto se



relaciona con aquellas actividades donde los estudiantes se exponen y dan a conocer aspectos y experiencias personales, saben que el profesor actuará frente a alguna burla o situación no permitida.

Otro elemento que los profesores señalan es la afectividad con la cual ellos se relacionan con los alumnos, los docentes describen cómo a través de su experiencia han aprendido la importancia de lo “kinésico y para-verbal”, refiriéndose a la importancia de ser afectivos con los alumnos de “*hacerles cariños, de abrazos estar cerca*” y a lo “*para-verbal*” (Docente B) en relación a la entonación vocal y a los espacios que se dejan al hablar, que el expresarse en un tono “*agradable*” produce un efecto distinto en los estudiantes. Estos aspectos fueron posibles de observar en el aula, donde en varias ocasiones los docentes se acercaban a los estudiantes y ponían su mano en el hombro, o bien la mano en la cabeza haciéndoles un cariño.

5.3.2 Observaciones de Aula

Cabe mencionar, que las descripciones de las actividades fueron extraídas principalmente de las entrevistas, debido a que durante las observaciones de aula los profesores no realizaron las actividades que describen para desarrollar aprendizajes socioemocionales, así como tampoco, otro tipo de actividades que pudiesen asociarse a estas. Al respecto es importante considerar, las limitaciones metodológicas de este estudio, ya que éste incluyó dos observaciones de aula a cada docente, lo cual redujo las posibilidades de registrar actividades relacionadas con aprendizaje socioemocional. Sin embargo, las observaciones entregaron información respecto a las condiciones que los profesores consideran necesarias para generar relaciones de buena calidad dentro del aula, así como también, algunas discrepancias entre lo descrito en las entrevistas y la experiencia práctica observada. A continuación se describe lo observado en cada una de las aulas pertenecientes a los profesores participantes de este estudio:



a) Docente A:

Durante las clases observadas el profesor llega a la sala y los estudiantes no entran de inmediato, el docente les debe solicitar que ingresen para dar comienzo a la clase. El profesor saluda y un solo alumno responde. Luego el profesor hace algunas preguntas sobre cómo han estado en los días pasados. Existe un nivel de ruido elevado en la sala y la voz del docente apenas se escucha. El profesor explica lo que se realizará durante la clase, el ruido continúa y varios estudiantes se paran de sus puestos y deambulan por la sala. Algunas alumnas se maquillan, otras escuchan música, otros juegan con teléfono celular. El profesor indica: *“esta materia la pasaré hoy y no la volveré a pasar nuevamente”*, luego de esta indicación disminuye el ruido en la sala. Algunos estudiantes hacen preguntas sobre el contenido. El profesor increpa a algunos estudiantes para que realicen tareas, sin embargo, se observan alumnas que durante toda la clase se maquillan o bien realizan otro tipo de actividades. El profesor trata a los alumnos de usted, es formal en el trato y responde amablemente a los alumnos.

Durante una de las clases observadas se trabajó el contenido de los géneros literarios, y en específico, se abordó el tema de las emociones en la literatura y cómo los personajes se pueden *“desplazar emocionalmente”* y las diferentes emociones existentes. Al tratar este tema, no se hace ningún tipo de conexión con vivencias de los estudiantes o bien con otra temática, sólo queda a un nivel declarativo y abstracto por parte del docente.

b) Docente B

Durante las clases observadas el docente ingresa a la sala y todos los estudiantes ingresan con este. El profesor saluda a los estudiantes y da a conocer el objetivo de



la clase, mientras realiza esta acción un estudiante ayuda al profesor instalando el proyector. La mayoría de los alumnos se encuentran en silencio y atentos a las palabras del profesor. El docente utiliza un tono de voz fuerte, que se escucha en toda la sala, trata a los alumnos de usted y es formal en el trato. El profesor entrega instrucciones respecto a una tarea y luego camina por la sala observando el avance de los estudiantes en la actividad encomendada. Una vez finalizada una primera parte de la actividad, el docente hace consultas y un tercio de los estudiantes participa con sus respuestas, levantando la mano para opinar, se genera un diálogo respecto al tema de la clase entre el profesor y los estudiantes. En aquellas ocasiones en las cuales algunos estudiantes molestan a otros interrumpiendo la clase, el profesor los increpa con un tono fuerte y seguro, e incluso solicita abandonar la sala si continúa sin trabajar.

c) Docente C

En las clases observadas el docente al llegar a la sala le pide a sus estudiantes que ingresen, todos los alumnos entran a la sala y el profesor da a conocer los objetivos y las actividades que se llevarán a cabo durante la clase. La mayoría de los alumnos está atento al profesor y realiza las actividades encomendadas, se trabaja con una guía. Algunos alumnos conversan y se ríen pero sin dificultar el trabajo del curso. Algunos estudiantes hacen consultas al profesor, el cual se acerca a los alumnos, les explica y entrega respuestas. El docente se muestra atento y diligente a las consultas realizadas por los alumnos, constantemente está preguntando: “¿alguna duda?, ¿se entiende?” se acerca y esboza una leve sonrisa mientras escucha las preguntas. La voz del docente es fuerte y se escucha en toda la sala, al referirse a los estudiantes les dice muchachos, chicos o caballeros. El profesor se desplaza observando el trabajo de los estudiantes y respondiendo consultas. Durante el desarrollo de la actividad, cuando los estudiantes trabajan y están en silencio les



indica: *“en el curso es importante avanzar en conjunto como una comunidad”*. Cuando un estudiante está mal sentado le indica en voz fuerte: *“Ramírez desde 2 meses que le estoy diciendo que se siente bien”* (toca la cabeza del alumno con la mano como haciendo un cariño).

d) Docente D:

En las clases observadas el profesor llega a la sala y todos los estudiantes ingresan junto con él, saluda y explica lo que se realizará durante la clase. Se entregan instrucciones y la mayoría de los alumnos está abocado a la tarea. La voz del profesor se escucha en toda la sala, es enérgico pero no con dureza. La mayoría de los alumnos mira al profesor cuando habla, lo siguen con la mirada cuando se desplaza por la sala. Si un alumno no realiza una actividad le solicita que vuelva a la tarea. Ejemplo: una estudiante se maquilla y el profesor se acerca a ella y él le dice en voz moderada, sin que se escuche en toda la sala: *“fashion emergency in your home please, después haces eso hija ahora estamos en otra cosa”*. El profesor llama a sus alumnos con los siguientes apelativos: hija o hijo; muchachos/as, chiquillos/las y los trata de usted, esboza una sonrisa en el trato con estos. Durante la clase el profesor hace bromas, la mayoría de los alumnos se ríen. También el profesor da a conocer experiencias de su vida personal relacionada con ciertos contenidos. Los alumnos hacen preguntas relacionadas con los contenidos y la mayoría están abocados a la tarea, sólo algunos conversan o hacen otras actividades.

Respecto al tema de la clase, se trabaja el contenido de lírica. Específicamente en una de las observaciones el profesor le pide a los estudiantes que analicen un poema para lo cual les entrega una guía. Luego el profesor va haciendo consultas respecto a las figuras literarias utilizadas, durante este análisis no se hace ningún



tipo de referencia a vivencias de los estudiantes, o bien a otro aspecto que permitiera profundizar en aprendizajes socioemocionales.

Realizando una síntesis de las actividades que los profesores dicen realizar, descritas en los párrafos anteriores, éstas tienen como objetivos promover el autoconocimiento, respeto a los demás, no discriminación y generar comunidad dentro del aula. Siendo estos temas por tanto, los que están siendo declarados por los profesores para abordar el aprendizaje socioemocional. Otro aspecto, descrito por los profesores en las entrevistas, se refiere a que las actividades que promueven aprendizajes socioemocionales *“le tienen que gustar a los alumnos”* (Docente A) o sentirse motivados y entretenidos por estas actividades. No está presente en el discurso de los profesores el tratamiento de ciertos temas asociados al desarrollo de competencias socioemocionales que sean más complejos o no tan atractivos, como por ejemplo, promover procesos de reflexión y análisis de sus experiencias. Predominan por lo tanto, las actividades lúdicas, entregándole una mayor relevancia a que los estudiantes se sientan a gusto por sobre los aprendizajes que se buscan promover.



5.4 Contexto Educativo

Dentro de esta categoría se incorporan todos aquellos aspectos del contexto educativo, que los docentes perciben como condicionantes del aprendizaje socioemocional.

Uno de los temas descritos por los docentes, se refiere a cómo la relación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa puede afectar el tratamiento de los temas asociados al aprendizaje socioemocional. Se plantea que es necesario una coherencia entre estos aspectos, entre lo que se enseña y lo que es posible vivenciar entre las interacciones de los profesores y los directivos.

“Es un tema de gestión, este es un colegio que tiene muchas energías reprimidas que han sido manejadas no de buena manera, (...) en un establecimiento dañado que hay dificultades entre las personas es difícil insertar estos temas (...) piénsalo si hay un conflicto en un matrimonio de alguna manera los hijos lo recienten y todo el entorno se da cuenta de lo que pasa como le vas a hablar a tu hijo de fidelidad si tu eres infiel (...) nuestro establecimiento se caracteriza por tener gran población de diversidad sexual, cómo un docente que tiene prejuicio va a trabajar con los niños esos temas, si yo no soy tolerante, como vas a poder trabajar eso, como vas a tener una grandiosidad de espíritu para ver esto con altura de mira” (Docente D).

Los docentes señalan que no se le entrega importancia a los aprendizajes socioemocionales en los establecimientos a los cuales pertenecen. Dentro de estas opiniones destaca una de las docentes, que revela la primacía de los aprendizajes disciplinares en desmedro de lo socioemocional en la cotidianidad de la vida escolar y cómo esto impacta a los profesores a los cuales les interesa desarrollar en sus estudiantes aprendizajes que vayan más allá de lo meramente académico:



“Yo creo que es un super buen campo para trabajar este tipo de temas y habilidades pero también me pasa que siento que es medio mezquino con los cabros, que no permite, que si no es bueno en matemáticas en lenguaje y en historia, si no es bueno en eso, entonces es un punto negro, y eso es super doloroso, por ejemplo yo estaba con licencia y me echaron un cabro mío de teatro que es el mejor actor de la comuna y yo digo pero cómo(...) lo otro no tiene valor, un tema que es emocional y también es social porque representar al colegio y tenga todo el espíritu (...) es un lugar medio egoísta y tiene una visión super mediocre también, a que el chiquillo son eso son lenguaje, matemáticas, historia hasta ahí no más mientras estén ahí está bien, ahora que le está pasando al cabro no importa, mientras les vaya bien en esas cuatro cuestiones ningún problema, mientras tenga un buen puntaje SIMCE no importa que le pasó, quien es da lo mismo, y eso es super lamentable ellos se dan cuenta también porque los chiquillos son personas y se dan cuenta que no importan para la institución” (Docente C).

Asociado a lo anterior, al darle una primacía a lo meramente académico y no entregarle relevancia a lo otro, se está entregando un mensaje velado respecto de que los otros aspectos, aquellos que tienen que ver con las relaciones sociales y desarrollo afectivo, no tiene importancia e incluso puede ser entendido como algo negativo, generando una especie de dicotomía en estos aspectos en los estudiantes.

“se quedan con la visión de que eso es lo correcto, cuando ellos tienen desarrollado esa área (académica) se les da la señal que lo otro esta malo, que si eres más sensible o si estás preocupado de otra clase de cosas entonces eso está mal, se genera en el chico una especie de dicotomía” (Docente C).



Otro aspecto presente en el contexto, que influye en el trabajo de los docentes y en específico el trabajo en el desarrollo de aprendizajes socioemocionales, dice relación con la presencia de “*tribus urbanas*” (Docente B). Los docentes plantean cómo han tenido que adecuarse a estas nuevas características de sus alumnos e implementar estrategias para trabajar con ellos.

“últimamente ha llegado mucha tribu urbana, antes no había tanto (...) los empecé a observar y a tratar de integrarlos y de que fueran respetando a los otros y haciendo trabajo especial con ellos y me sirvió para sacarme el prejuicio y ahí nos fuimos integrando todos, a partir que yo saqué mi prejuicio pude hacer que los demás lo hicieran, es difícil porque es un mundo distinto al de uno, yo viví en una época sin tribus urbanas (...)”(Docente B).

Respecto al apoyo que brinda el orientador para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales, hay varios planteamientos. Para algunos docentes la atención de casos por parte del orientador no es útil, consideran que demandan de éste un rol más activo de presencia en el aula y de realización de talleres para docentes y apoderados en los cuales se trabajen estos temas. Tampoco consideran atingente la entrega de material, que puede ser descontextualizado o bien poco relevante debido a las características particulares de los alumnos. En otros casos si bien el orientador tiene un rol activo en el aula, este está más asociado a temas de PSU o integración laboral, los cuales se alejan del desarrollo de competencias socioemocionales. Los profesores entrevistados señalan que existe una alta necesidad de formación en estas temáticas en docentes y apoderados. Lo anterior se asocia al rol del psicólogo, en el establecimiento donde había presencia de éste, percibido como aquel que realiza una labor paralela y no integrada al trabajo docente.



“Yo pienso que hay un trabajo con padres que necesitamos más asesoría, que se necesita integrar al padre y por otro lado los consejos de disciplina es cuantificar anotaciones y se van o se quedan pero son personas falta orientación en consejo yo siento que falta la mirada integral (...) Yo siento que la labor de la psicóloga es paralela al de la profesora, no está integrada. El rol del orientador te pasa un conjunto de textos, el orientador tiene más herramientas y más tiempo y no viene a los cursos y te pasan material escrito y no alcanzo a hacer el trabajo porque hay tanta problemática en el curso y no hay un trabajo sistemático” (Docente B).

Otro aspecto presente en el discurso de los profesores se refiere a un bajo apoyo de las familias frente a las dificultades de sus hijos. En algunas ocasiones esta falta de apoyo se relaciona con que un progenitor o ambos no se hacen cargo del estudiante y este vive con su abuela, los profesores plantean que esta carencia dificulta un mayor avance de los estudiantes en el desarrollo de aprendizajes socioemocionales.

“uno se da cuenta de las realidades, hoy estaba llenando las pre-matrículas y un apoderado me dice y qué hago yo, si no soy ni el papá ni la mamá soy la abuela, los papas se fueron, no los veo hace 12 años, estamos en una casa del hogar de Cristo. Tengo un alumno hijo de padres sordomudos, otro que me dice no veo a la mamá hace 4 años, eso también es una forma de pobreza, eso es una carencia afectiva” (Docente C).

Respecto a las fuentes para la adquisición de conocimiento docente, en relación a la formación académica los profesores indican que su formación de pregrado y en los casos que existía posgrado, el tema del desarrollo de aprendizajes socioemocionales en los alumnos prácticamente era inexistente. Cabe mencionar, que ninguno de ellos contaba con un curso de especialización relacionado con la temática. Solo en uno de los casos uno de los profesores indica que sus estudios relacionados con su trabajo como músico,



específicamente cantante lírico, le había sido útil para el trabajo en esta temática en la escuela.

“El ser músico porque he tenido que trabajar las emociones para producir alguna sensación en el público, que sepan lo que estoy interpretando” (Docente D).

Respecto a los materiales (programas diseñados, pautas de actividades, estrategias de trabajo) disponibles para los docentes para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales, tres de ellos plantean la carencia de éstos, que no existen o bien que es necesario adscribirse a un diplomado para tener acceso a estos. Esto se asocia a que las actividades que los profesores desarrollan en clases de lenguaje para favorecer el desarrollo de aprendizajes socioemocionales son de su propia autoría y utilizando material audiovisual o textos sobre experiencias que permitan reflexionar sobre hechos concretos y significativos para los estudiantes. Sólo uno de los docentes señala que son suficientes los materiales existentes en el establecimiento para trabajar las competencias socioemocionales. El material que este docente describe corresponde a un manual con actividades para la clase de orientación facilitado por el orientador del colegio y que buscan promover *“diversas competencias”* (Docente A).

Por último, respecto a literatura especializada, en coherencia con lo planteado anteriormente, los docentes tienen un limitado acceso a este tipo de material, sin embargo los autores nombrados por éstos son: Humberto Maturana, Abraham Maslow y María Montessori.

En síntesis, el contexto educativo percibido por los docentes, participantes de este estudio, posee varias barreras para que éstos puedan desarrollar aprendizajes socioemocionales en los estudiantes. Entre estas barreras encontramos, la baja relevancia



de este tema en los establecimientos educativos en los cuales estos profesores se desempeñan, un apoyo reducido del orientador y psicólogo para trabajar conjuntamente el desarrollo de aprendizajes socioemocionales en estudiantes, bajo apoyo de las familias de los alumnos, el escueto abordaje de esta temática en la formación de pregrado y bajo acceso a materiales que contengan lineamientos y actividades relacionadas con el tema. Los profesores no mencionan aspectos del contexto que favorezcan o propicien los aprendizajes socioemocionales, sino que como se indica en las líneas anteriores, una larga lista de dificultades e inexistencia de apoyos.

Para finalizar la descripción de categorías, y como síntesis de los hallazgos de esta investigación, a continuación se presenta un mapa conceptual:

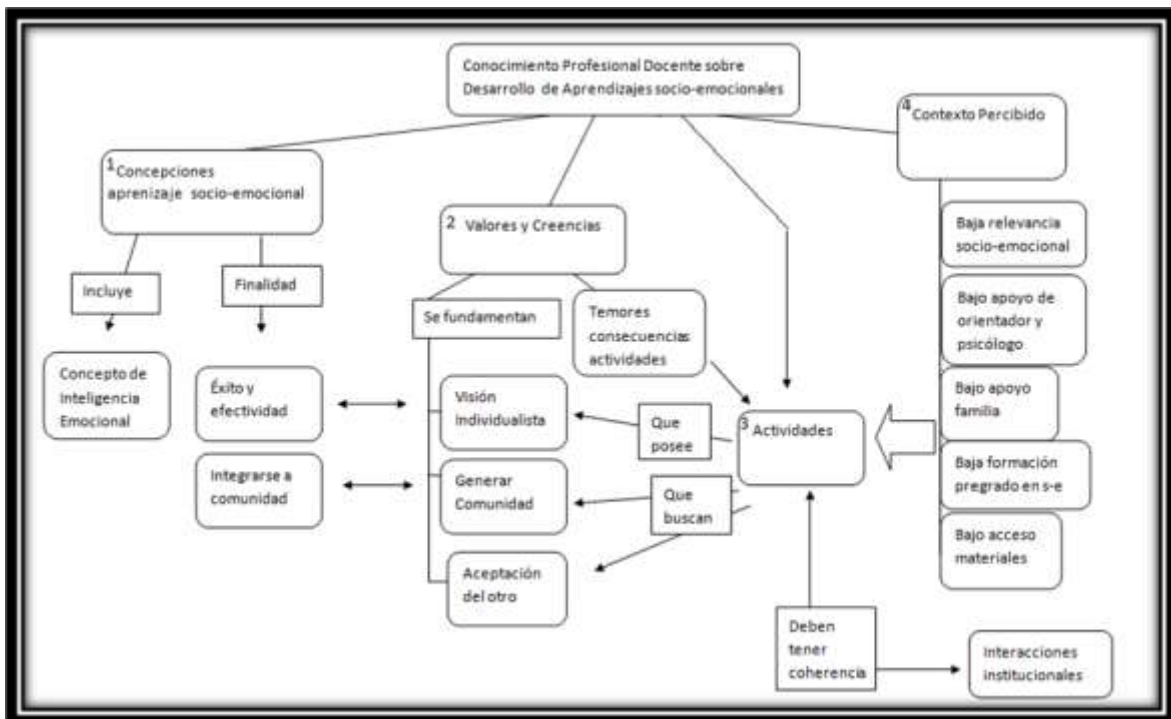


Figura 1: mapa conceptual resultados



En este mapa cada una de las cuatro categorías de este estudio han sido enumeradas en el costado superior izquierdo de su respectivo cuadrante. Desde izquierda a derecha la primera categoría identificada como “concepciones sobre aprendizaje socioemocional” incluye el concepto de Inteligencia Emocional nombrado por los docentes y las finalidades que para estos posee este tipo de aprendizaje. La segunda categoría, valores y creencias está fundamentada de diferentes maneras para los profesores, para algunos existe a la base una visión individualista del desarrollo de aprendizajes socioemocionales asociándolo a dificultades individuales que deben ser tratadas por especialistas fuera del aula. También hay quienes se focalizan en generar comunidad y la aceptación del otro. Dichas creencias se pueden conectar con las conceptualizaciones de los docentes en la categoría anterior. En la tercera categoría las actividades poseen a la base una visión individualista o bien están orientadas a generar comunidad y la aceptación entre los estudiantes al interior del aula. Al mismo tiempo, hay ciertos valores y creencias de los docentes que hacen mirar con temor este tipo de actividades por el tipo de consecuencias insospechadas que estos vislumbran. También los docentes señalan, que estas actividades deben estar en coherencia con las interacciones entre los distintos actores de la comunidad escolar, de tal forma de ser coherentes con lo que se busca promover. La última categoría “Contexto percibido” muestra los distintos aspectos señalados por los profesores que están influenciando el trabajo en este campo. Dentro de estas influencias se identifican 5 dificultades para el avance: baja relevancia del tema socioemocional en los establecimientos educativos, bajo apoyo del orientador y psicólogo, bajo apoyo de la familia de los estudiantes, baja formación de pregrado en temas socioemocionales y bajo acceso a materiales para abordar el trabajo en este campo.



6. Discusión

La presente investigación, tuvo como objetivo analizar el conocimiento profesional de docentes de enseñanza media del subsector de Lenguaje y Comunicación respecto del desarrollo de aprendizajes socioemocionales en estudiantes pertenecientes a establecimientos municipales de la región Metropolitana. Este estudio constituye una oportunidad para acercarse a la comprensión de cómo algunos profesores, que declaran abordar este tema en sus clases, han enfrentado este desafío profesional durante su experiencia pedagógica (Shulman, 2005 en Guzmán, 2008).

El primer objetivo de esta investigación consistió en describir las conceptualizaciones que poseen los docentes respecto a los aprendizajes socioemocionales, los hallazgos obtenidos muestran concepciones variadas. Esta diversidad también está presente en la literatura, donde se señala además, que este es un término utilizado como paraguas para programas de diversa índole (Cohen, 2006; Hoffman, 2009; Bisquerra, 2003). Al consultarles a los docentes, qué es para ellos el aprendizaje socioemocional, las descripciones son escuetas y existe dificultad para profundizar en los aspectos que describen. Las conceptualizaciones tienden a ser genéricas, señalando la importancia de que los estudiantes se *“integren a la comunidad (...) ligado a lo emocional”* (Docente A) *“juntando lo social y emocional es la forma que uno se comporta en un grupo y aprende a manejar las emociones”* (Docente B). Además, no existe ningún tipo de referencia directa, respecto a los objetivos fundamentales transversales, así como tampoco, a la política de convivencia escolar. Los profesores, no relacionan en su discurso, el aprendizaje socioemocional con los objetivos fundamentales transversales.



Dentro de los conceptos que los profesores asocian al aprendizaje socioemocional, aparece la Inteligencia Emocional difundido por Goleman (1995), donde se promueve la generación de relaciones exitosas y efectivas. Esta concepción está poco conectada con el resto de las prácticas descritas por los profesores, ya que al preguntarles respecto a las actividades que realizan, no describen ninguna que tenga como objetivo que sus estudiantes sean exitosos o efectivos, así como tampoco, vuelven a utilizar nuevamente este concepto a lo largo de las descripciones durante las entrevistas. Dentro de las concepciones sobre aprendizajes socio-emocionales también está presente la finalidad de integrar a los estudiantes a la comunidad. Esta concepción, a diferencia de la anterior, si es coherente con las prácticas descritas por los profesores, donde los docentes dan a conocer actividades que les permiten promover en sus alumnos dicha finalidad.

Las breves descripciones y baja profundidad en el discurso de los profesores al referirse a los aprendizajes socioemocionales, estarían dando cuenta de una necesidad de reflexión y apoyo en este ámbito. Además, la falta de ligazón entre este tipo de aprendizajes con los objetivos fundamentales transversales, da señales que los profesores, no están haciendo una conexión directa con estos lineamientos descritos en la política, así como tampoco, la especificidad de ámbitos promovidos en sus ejes (ver pág. 17). Lo anterior puede relacionarse con la débil formación de pregrado declarada por los profesores respecto al desarrollo de aprendizajes socioemocionales, así como el bajo acceso a materiales, ya sea de documentos teóricos como prácticos, relacionados con el ámbito, entre otras dificultades que identifican los docentes y que serán discutidas más adelante en este apartado.

En relación al segundo objetivo de esta investigación, dentro de las creencias y valores de los profesores, existe una primera perspectiva en el discurso, que se focaliza en el déficit y las dificultades individuales de los estudiantes, donde el docente se posiciona en el rol de



identificar a aquellos alumnos con problemas en su desarrollo socioemocional para ser tratados por especialistas fuera del aula. En particular, la docente A es quien muestra más claramente esta visión, dando a conocer actividades en las cuales identifica a estudiantes para luego derivarlos al orientador o psicólogo.

Estos hallazgos son coherentes con lo descrito en los antecedentes bibliográficos, respecto de ciertos enfoques teóricos para abordar la temática socio-emocional que se centran en el déficit. Tal cual señala Hoffman (2009) y Nodding (2006) aquellos planteamientos que ponen énfasis en lo que “*no funciona*” en el niño, dejan fuera del análisis las acciones que se pueden llevar a cabo para modificar el contexto educativo en el cual el niño está participando, así como comprender el rol que juegan las emociones y las interacciones sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se puede conectar con lo descrito por el docente A, quien no menciona acciones para intervenir en el aula en aquellos casos que identifica dificultades en algunos de sus estudiantes, sino que la respuesta se remite exclusivamente a la derivación y apoyo externo. De esta situación se podría desprender, que a la base exista la creencia de que este tipo de temática no le compete al rol del profesor, sino que al campo de otro profesional. Esto se conecta con lo planteado por el docente D, quien da cuenta de sus temores respecto a abordar dentro del aula temáticas que promuevan aprendizajes socioemocionales en sus estudiantes, temores que se relaciona con no saber cómo abordar el trabajo, que aparezcan situaciones que se salgan de su control, explicando que como profesor no se tiene una preparación para trabajar esta temática. La información recopilada no permite avalar con suficientes evidencias esta interpretación, sin embargo, es un tema interesante de identificar en futuros estudios.

Los profesores describen planteamientos que se asocian a una segunda perspectiva, que pone el énfasis en las relaciones interpersonales y específicamente en la aceptación del



otro, la no-discriminación y la importancia de crear comunidad dentro del aula. Estas temáticas se pueden relacionar con los objetivos fundamentales transversales definidos por el Ministerio de Educación, (aún cuando los docentes no hacen esta relación en sus discursos), y en específico al eje de la persona y su entorno y crecimiento y autoafirmación personal y en particular a los objetivos que se refieren al mejoramiento de la interacción personal y valores de respeto mutuo (MINEDUC, 2005). Cabe mencionar, que los profesores no señalan abordar temas que se puedan relacionar con el eje de formación ética (pág. 18). Es decir, aquellos aspectos relacionados con la capacidad y voluntad de autorregular la conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada, están fuera de los temas nombrados por los docentes participantes de este estudio.

En relación al tercer objetivo, que busca describir las actividades que desarrollan los profesores para promover competencias socioemocionales, los docentes dan a conocer un número reducido de actividades, tomando en consideración, que los participantes de este estudio fueron seleccionados por declarar trabajar con sus estudiantes el desarrollo de estas competencias. Además, las actividades se presentan separadas entre sí, sin poseer una estrategia con lineamientos claros y coherentes, o bien en función de una planificación anual, así como tampoco, en coherencia con una planificación del establecimiento respecto del desarrollo de estos aprendizajes. También, las actividades descritas se caracterizan porque el objetivo que las guía son temas genéricos por ejemplo: la discriminación, *“generar buenas relaciones interpersonales”* (Docente C). No está presente un trabajo en función de aprendizajes específicos, en base a los objetivos fundamentales transversales, o bien en base a competencias socioemocionales tal cual las describen diversos autores (Elias, 2003; Cassasus, 2009; Cohen, 2006; CASEL, 2008; Bisquerra, 2003). Respecto a la evaluación los profesores indican no poseer un medio para monitorear el avance de este tipo de aprendizajes.



Para el desarrollo de estas actividades los profesores señalan no usar material de apoyo especializado (materiales, manuales y recursos didácticos) pues señalan no tener acceso a estos. Incluso uno de los docentes indica que para acceder a este tipo de material es necesario realizar un diplomado o curso de especialización. Sin embargo, durante la revisión bibliográfica se pudo constatar la existencia de material disponible online para trabajar en los aprendizajes socioemocionales (ver links de referencias en anexo 2) así como también, libros y manuales disponibles en papel. Cabe mencionar, que los links que se detallan en anexos, así como los textos en papel a los cuales se tuvo acceso durante la revisión bibliográfica, no fueron fáciles de obtener, pues los links se identificaron luego de revisar gran cantidad de material y las ediciones impresas están disponibles en bibliotecas de universidades chilenas y extranjeras o bien fueron facilitados por docentes con especialización en el área. Por lo tanto, es comprensible que los docentes identifiquen dificultades para acceder a dicho material. Considerando esta situación, resultaría de gran relevancia el disponer, a través de medios accesibles para los profesores, de materiales de apoyo para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales.

Las actividades que realizan los profesores son de su propia autoría, según lo relatado por estos. Sin embargo se identificaron ciertas actividades muy similares entre los docentes para abordar un mismo contenido curricular. Una explicación posible para esta situación es la presencia de estas actividades en los programas de estudio. Para dilucidar esta situación se realizó una revisión de cada una de las actividades incluidas en los programas de estudio sin ajustes, del subsector de lenguaje y comunicación para enseñanza media (MINEDUC, 1998). El análisis no identifica coincidencias en las actividades descritas por los profesores participantes y los programas de estudio. Esto lleva a hipotetizar la existencia de una cierta cultura del profesorado de integrar aprendizajes socioemocionales para ciertos contenidos curriculares, lo cual habría que indagar en futuras investigaciones.



Lo anterior es coherente con los resultados obtenidos en algunas investigaciones (Ruz, 2006; Fernández y Jashes, 2001) donde se plantea que los profesores chilenos no han desarrollado un proceso sistemático para trabajar en el desarrollo de aprendizajes socioemocionales. Sin embargo, este estudio da cuenta además, de que el profesor está recibiendo poco apoyo y que el establecimiento en su conjunto no está definiendo lineamientos respecto a esta temática, así como tampoco, se está entregando un apoyo atingente desde el orientador y/o el psicólogo, tal cual se describirá más adelante en esta discusión.

Este estudio definió como objetivo general, conocer cómo ciertos docentes abordaban el desafío profesional que implica el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes. Lo descrito hasta el momento, entrega evidencias que indican, que para los profesores participantes de este estudio este desafío no se encuentra resuelto. La baja profundidad en las conceptualizaciones sobre aprendizaje socioemocional, las acotadas actividades que los docentes dicen realizar, la inexistencia de uso materiales especializados y estrategias para abordar el tema. Sin embargo, lo descrito se debe comprender a la luz del contexto educativo en el cual estos profesores se encuentran insertos y que se detallará en las siguientes líneas.

Dentro del contexto educativo descrito por los profesores, cuarto objetivo de este estudio, se señala la poca relevancia que se entrega al aprendizaje socioemocional en los establecimientos en que trabajan, situación que también plantean diversos autores, señalando que tradicionalmente se le ha dado menor importancia a este tipo de aprendizajes (Fernández et. al., 2009; Cassasus, 2009; Cohen, 2006). Esta baja relevancia se ve reflejada de diversas formas según lo relatado por los profesores, por ejemplo se plantea que no existe un apoyo directo desde el establecimiento, a través del orientador o psicólogo, para abordar los aprendizajes socioemocionales, señalan que estos



profesionales están abocados a otras tareas y que para estos temas los docentes deben trabajar individualmente. No existiendo un plan de trabajo planificado y guiado a nivel institucional para orientar las acciones en este ámbito.

Esta situación se ve acrecentada en los resultados de este estudio en aquellos casos en que se relata que es mal visto o “es malo” que los alumnos muestren preocupación o interés por estos temas. De esta forma se espera que los estudiantes dediquen la mayor parte del tiempo a los estudios disciplinares, mirando con malos ojos otros aspectos que son oportunidades para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, como por ejemplo, la actividad extra-programática de actuación relatada por la Docente C. Generando así una especie de dicotomía en los estudiantes, donde ambos aspectos están separados, lo socioemocional versus lo académico disciplinar.

Otro aspecto que se evidencia en las entrevistas, es que los docentes declaran poseer pocas oportunidades de desarrollo profesional, tanto en su formación de pregrado, como en la formación continua en el ámbito de lo socioemocional. Esto se complejiza aún más debido a que los profesores perciben un difícil acceso a materiales y bibliografía para trabajar en estos temas. Cabe resaltar, que diferentes universidades de la Unión Europea han comenzado a incorporar, en los planes de estudio para profesores y otros profesionales de la educación, contenidos curriculares, asignaturas, postgrados y programas de doctorado directamente vinculados a la educación socioemocional (Fernández et. al., 2009).

Además de los obstáculos antes descritos, se debe sumar la política educativa, que desde sus bases promueve una educación integral a través de sus objetivos fundamentales transversales y política de convivencia escolar, sin embargo por contraparte, pone un fuerte énfasis en las evaluaciones estandarizadas centradas solamente en los contenidos



disciplinarios de lenguaje y matemáticas (Egaña y Santa Cruz, 2006) enviando de esta forma, un mensaje contradictorio a las escuelas.

A pesar, de las dificultades descritas por los docentes para abordar el aprendizaje socioemocional en sus aulas, existe en éstos un conocimiento profesional desarrollado en su experiencia práctica. Lo anterior se evidencia en las entrevistas realizadas, donde los profesores describen aspectos que deberían estar presentes para un buen desarrollo de este tipo de aprendizaje y la literatura así lo confirma.

Dentro de estos aspectos se encuentra la importancia, que describe el profesor D, respecto a que ellos como profesionales deben cultivar las competencias sociales y emocionales para poder trabajarlas con sus estudiantes. En su experiencia práctica este docente ha identificado, la importancia de ser coherente con sus estudiantes, de que para la enseñanza en este ámbito, es necesario dar cuenta de estas competencias en su cotidianidad. Este elemento es relevante pues afianza la idea de que para desarrollar estas competencias es necesario vivenciarlas con los otros. Lo que describe el profesor D es recomendado por algunas investigaciones (Berger et. al., 2009; Fernández et. al., 2009) señalando la necesidad de que las instituciones educativas se preocupen del desarrollo de aprendizajes socio-emocionales de sus profesores y que es importante que los docentes *“posean un equilibrio emocional y unas competencias socioafectivas que les permitan afrontar con serenidad las situaciones adversas”* (Fernández et. al., 2009, p.36) y que estas competencias son las que les permitirán generar un clima de bienestar en sus aulas.

Los docentes describen la importancia de las relaciones entre profesionales al interior de la escuela y que estas influyen en cómo se aborda el desarrollo socioemocional dentro del aula. En la literatura existen perspectivas teóricas, que le otorgan una mayor relevancia a los aspectos contextuales y relacionales dentro del aula, donde algunos exponentes de



esta perspectiva son: Cassasus, 2009; Bisquerra y Pérez, 2003; Nodding, 2006; Hoffman, 2009. Mientras que otros privilegian una perspectiva individualista y centrada en el control emocional y social de los estudiantes, dentro de esta perspectiva se encuentran: CASEL, 2008; Elias, 2003; Cohen, 2006. De esta forma, desde los hallazgos de este estudio, los profesores destacan y enfatizan la importancia de las relaciones al interior de la escuela y no sólo de aquellas que están presentes al interior del aula, como indica la literatura, sino que además adicionan aquellas que involucran a la institución en su conjunto. Por ejemplo, el docente D explica los constantes conflictos entre dirección y los docentes indicando *“en un establecimiento dañado, que hay dificultades entre las personas, es difícil insertar estos temas”* (Docente D).

Se puede plantear, que el conocimiento profesional que poseen estos profesores, ha tenido como fuente principal la experiencia práctica, debido que las distintas fuentes desde donde los docentes podrían nutrirse, como por ejemplo, formación académica de pregrado, materiales didácticos y literatura educativa especializada en el área, no están disponibles o bien se experimenta un difícil acceso a éstos. La relevancia de los aprendizajes socioemocionales para el desarrollo integral de los estudiantes, requiere por tanto fortalecer las fuentes para la adquisición y construcción del conocimiento profesional de los docentes.



7. Conclusiones y Sugerencias

Este estudio planteó como objetivo acercarse a la comprensión de cómo algunos docentes habían enfrentado el desafío profesional de desarrollar aprendizajes socioemocionales en estudiantes de enseñanza media. Sin embargo, los hallazgos evidencian poca profundidad en el discurso de los profesores al referirse a los aprendizajes socioemocionales, teniendo dificultades para distinguir tipos de aprendizajes a desarrollar con los estudiantes y con una falta de conexión con los ámbitos definidos en el currículo (OFT). Esta situación se comprende al describir las características del contexto percibido por los profesores. Contexto que no valora este tipo de aprendizaje a nivel de resultados educativos. Tampoco existe una formación adecuada ya que los profesores plantean la inexistencia de estos temas en su formación de pregrado, no poseen acceso a materiales o bien desconocen la disponibilidad de éstos y por último un limitado apoyo de profesionales como orientador, jefe UTP y psicólogo para guiar el trabajo en este tema.

Sin embargo, está presente en el discurso de los docentes la relevancia de los aprendizajes socioemocionales, y de la importancia que los profesores desarrollen en ellos competencias socioemocionales ya que es relevante cultivarlas para poder potenciarlas en sus alumnos. Así como también está presente, una claridad respecto de que las relaciones que se viven a nivel institucional, entre los distintos actores de la comunidad educativa, impactan en el desarrollo de este tipo de aprendizaje por lo que debe haber un trabajo en este ámbito.

A continuación se plantean algunas sugerencias con miras a que los docentes tengan mayores herramientas para potenciar en sus estudiantes el desarrollo de aprendizajes socioemocionales. Cabe señalar, que esta investigación entrega interesante información sobre la temática de los aprendizajes socioemocionales, sin embargo no se debe olvidar,



que este corresponde a un estudio de casos donde el énfasis ha sido puesto en *“la descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas”* (Yin, 1989 en Latorre, 1996, p.27) por lo cual se deben considerar los alcances sin esperar hacer extrapolaciones generales debido a que las características metodológicas no lo permiten. De esta forma, las sugerencias que se presentan a continuación, deben ser entendidas como propuestas para indagar en futuras investigaciones.

En primer lugar se propone incluir con mayor fuerza en la formación de pregrado, el tema de los aprendizajes socioemocionales, ya que los profesores describen una baja presencia de este tipo de aprendizajes. Estas instancias podrían incluir oportunidades para debatir respecto a estrategias sistemáticas e integradas y no actividades aisladas y sin un hilo conductor entre sí. Además de propiciar la comprensión de que dichas estrategias se insertaran en políticas institucionales en la que cada integrante de la comunidad educativa participe y forma parte de una estrategia o proyecto mayor.

En segundo lugar, en la formación continua se hace necesario favorecer espacios de reflexión para fortalecer el conocimiento profesional, permitiendo integrar la experiencia práctica de los profesores con las conceptualizaciones y creencias que éstos poseen sobre el aprendizaje socioemocional. Resulta relevante incorporar en esta reflexión, la discusión respecto a las visiones que se encuentran a la base de la comprensión del aprendizaje socioemocional. Dentro de esta discusión se sugiere potenciar aquellas perspectivas, que entienden los problemas que se observan en algunos alumnos dentro del aula, como oportunidades para aprender y mejorar las prácticas de los docentes y así propiciar espacios para que todos los estudiantes puedan desarrollar los aprendizajes socioemocionales.



Como tercera sugerencia, también se requiere un mayor apoyo del orientador, psicólogo y jefe UTP para guiar la inclusión del desarrollo de aprendizajes socioemocionales en las planificaciones, así como de la instauración de planes institucionales en este ámbito. Estos actores podrían facilitar la labor al docente dando acceso a materiales para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales disponibles en el Ministerio de Educación como en otras fuentes (ver anexo 2). Relacionado con este punto se sugiere que los programas de estudio incorporasen actividades que promuevan aprendizajes socioemocionales. Actualmente el programa de estudio de lenguaje y comunicación de enseñanza media (con ajustes curriculares) incorpora actividades en las cuales se propician los aprendizajes esperados para el sector, sin embargo, se deja afuera los objetivos fundamentales transversales. Explicitar en mayor grado las actividades propuestas en los programas de estudio en relación a los objetivos fundamentales transversales, de tal forma de indicarle al profesor cómo trabajar estos temas, resultaría un importante apoyo para potenciar el trabajo en este ámbito.

Como cuarto aspecto se hace necesario entregar apoyo a los profesores para evaluar los aprendizajes socioemocionales en sus estudiantes, a través de disponer para estos, de metodologías o instrumentos que les permitan monitorear el avance. Este tipo de tarea podría estar fuertemente apoyada por el orientador o psicólogo del establecimiento con lineamientos desde el Ministerio de Educación. Cabe mencionar que para disponer de instrumentos de evaluación, se hace necesario contar con indicadores claros en los cuales estos instrumentos sienten sus bases, lo cual no es tan evidente en los actuales ámbitos descritos en los aprendizajes fundamentales transversales, cuyas descripciones tienden a realizar una mezcla de temáticas más que identificar aprendizajes específicos y concretos a desarrollar.



En síntesis se puede plantear, que el conocimiento profesional docente para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales, en los profesores estudiados, presenta fuertes debilidades, sin embargo también este estudio permite dar cuenta de altas falencias de quienes debiesen estar apoyando la labor docente en este ámbito, como por ejemplo, orientadores, psicólogos y Ministerio de Educación a través de programas de estudios y estrategias concretas para abordar esta temática. En este sentido los docentes se enfrentan a un contexto adverso para desarrollar aprendizajes socioemocionales y que ofrece fuentes para la adquisición y construcción del conocimiento muy reducidas para estos. Sin embargo, los profesores han logrado desarrollar un conocimiento profesional a través de su experiencia práctica, siendo certeros en identificar aspectos relevantes para abordar esta temática, como por ejemplo, la relevancia de que el profesor desarrolle competencias socioemocionales para abordarlas con sus estudiantes. Al mismo tiempo, este estudio devela creencias y valores que poseen los docentes, las cuales son necesarias y relevantes de considerar para propuestas que tengan como objetivo trabajar con profesores en esta área, de tal forma que estas propuestas puedan ser acordes a la realidad de los profesores chilenos.

Finalmente este estudio permite aportar a la difícil tarea de propiciar un desarrollo integral de los estudiantes en la escuela. Sabemos ahora, de las variadas dificultades existentes, así como también se vislumbran caminos para la mejora que permitan que el aprendizaje socioemocional, eje central de la política educativa chilena, pueda llegar efectivamente a cada aula.



8. ANEXO 1: Pauta Entrevista Profesores

Datos a recolectar

Nombre:

Edad:

Profesión:

Universidad donde estudió:

Años de ejercicio profesional:

Tiempo que lleva trabajando en el colegio actual:

Cursos de especialización:

Postgrado:

Experiencia profesional:

Cursos realizados sobre aprendizajes socio-emocionales:

| Objetivos | Preguntas claves | Preguntas adicionales |
|---|---|---|
| conceptualizaciones explícitas respecto al desarrollo socio | ¿Qué es para usted el aprendizaje socioemocional? | ¿cómo podría definirlo? ¿con qué lo relaciona? |
| | ¿Qué situaciones de su vida profesional o personal le han influido en lo que significa para usted esta temática? | |
| estructuras didácticas a través de los ejemplos, | Ahora me gustaría que pudiese contar con más detalle qué actividades ha desarrollado con sus estudiantes que desde tu perspectiva aporten al aprendizaje socioemocional? | materiales que se usaba rol desempeñaban los alumnos qué se hacía |
| | Tome como ejemplo una actividad concreta que haya realizado con los estudiantes. ¿Cuando usted hizo estas actividades como se entera de que los estudiantes logren desarrollar lo que usted espera? | |
| | ¿Cómo es la relación que estableces con sus estudiantes, cómo la podrías definir?. Si la pudieses describir en pocas palabras. | Metáfora o una palabra. ¿Cuándo estás en la sala cómo le gusta que le vean |



| | | |
|--|---|---|
| | ¿Y esta es la relación que le gustaría establecer? | <p>sus estudiantes qué privilegia?</p> <p>¿Existen algunos hechos de tu vida profesional o personal que le hayan influido en el cómo establece la relación con sus estudiantes?</p> |
| | Que estrategias utiliza frente a dificultades, cuando los estudiantes realizan acciones con las que usted no está de acuerdo. | |
| valores y creencias que operan tácitamente en la justificación | ¿Cuándo planificaba estas clases que esperaba lograr en sus estudiantes? | <p>¿porqué esperaba eso?</p> <p>¿Cómo han resultado estas actividades, se cumplieron sus expectativas?</p> |
| | ¿Qué actividades le han parecido más interesantes desde tu punto de vista y porqué? | |
| Crear objetivo sobre fuentes | ¿Desde que fuentes saca ideas para trabajar estos temas? | <p>¿Utilizas alguna guía, libro, o programa para desarrollar estas habilidades?</p> <p>¿Estas fuentes le parecen adecuadas?</p> |
| | ¿Cómo estuvo presente en su formación de pregrado el desarrollo socioemocional de los estudiantes? Si es así ¿cómo se trabajó?. | |
| | En el caso de realizar alguna formación de postgrado o curso relacionada con el desarrollo socioemocional, cómo se abordó el tema en esta formación | |
| características del contexto educativo | ¿Qué posibilidades cree que existen en tu colegio para trabajar estos temas? | |
| | ¿Con que dificultades se ha encontrado durante la realización de actividades? | |
| | ¿Cómo integras las actividades sobre desarrollo socioemocional en el currículo de lenguaje? | ¿Qué conexiones ve entre el currículo de lenguaje y comunicación y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales? |



| | | |
|---|--|--|
| | ¿Qué tipo de apoyo consideras necesario para poder hacer un buen desarrollo de habilidades sociales y emocionales? | ¿En el colegio hay algún profesional que le brinde apoyo para desarrollar estos temas con tus estudiantes? ¿con qué material le gustaría contar para trabajar en estos temas? |
| | ¿En su colegio que apoyo ha recibido para desarrollar este tipo de habilidades? | ¿Qué tipo de barreras existen en su colegio para trabajar estos temas? |
| | ¿Qué otros espacios aparte de el currículo de lenguaje le ha dado la oportunidad de trabajar estos temas? | |
| ¿Hay algo que le gustaría comentar o algo que le haya quedado pendiente de lo conversado? | | |



9. ANEXO 2: Material online sobre aprendizaje socioemocional

Español:

- Aprendiendo a Convivir: <http://www.aprendiendoaconvivir.net/>
- Discover, Aprendiendo a vivir: <http://discover.edex.es/>
- Educación en Valores, educación para el desarrollo: <http://www.educacionenvalores.org/>
- Fundación para la Educación Emocional: <http://www.femeducacioemocional.org/>
- Habilidades para la Vida: www.habilidadesparalavida.net
- Ministerio de Educación de Chile, Convivencia Escolar: www.convivenciaescolar.cl
- Red Latinoamericana de Convivencia Escolar: www.convivenciaescolar.net
- Valoras UC: www.valorasuc.cl

Inglés:

- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning: <http://csefel.vanderbilt.edu/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: www.casel.org
- Committee for Children: <http://www.cfchildren.org/>
- Illinois Learning Standards: http://isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm
- National School Climate Center: <http://www.schoolclimate.org/>
- Rutgers Social and Emotional Learning Laboratory: <http://www.rci.rutgers.edu/~melias/>
- Responsive Classrooms: <http://www.responsiveclassroom.org/>



10. Fuentes Fundamentales

Andréu, J. (2003). *La Técnica de Análisis de Contenido una técnica actualizada*. Universidad de Granada. Recuperado en Enero 20, 2010, <http://public.centrodeestudiosandaluces.es>

Angulo Rasco, J. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319

Berger, C. Milicic, N. Alcalay, L. Torretti, A. (2009). *Apego Escolar: Desarrollo Socio-emocional en el Contexto Educativo*. Recuperado en Noviembre 27, 2010, <http://www.centroeac.cl/pdf/Apego%20escolar.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 21, 1, 7-43

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2003). *Las Competencias Emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (des)igualdad*. LOM ediciones: Santiago.

Casassus, J. (2009). *La Educación del Ser Emocional*. Cuarto Propio: Santiago.

Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable". *Revista Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Anuario de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits: Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements*. Recuperado en Noviembre 27, 2009, www.casel.org

Cherniss, C. (2000). Social and Emocional Competence in the Workplace. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment and Aplication at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass

Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well Being. *Harvard Educational Review* 76, 2 pág. 201-285.

Day, C. (2005). *Formar Docentes, Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea: Madrid.

Delors, J (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el SXXI. Santillana.

Egaña, L. Santa Cruz, E. (2006). *Estudio Evaluativo sobre tres programas de Educación Emocional*. Convivencia y Calidad de la Educación: Santiago.

Elias, M., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Elias, M. (2003). *Aprendizaje Académico y Socio-Emocional*. Serie Prácticas Educativas. Academia Internacional de Educación y Oficina Internacional de Educación: Suiza.



Fernández, D. Palomero, P. Teruel, M. (2009). El Desarrollo Socio-afectivo en la Formación Inicial de Maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 pág. 33-75.

Fernández, C. y Jashes, J. (2001). *Objetivos Fundamentales Transversales en la Enseñanza Media: La Mirada de los profesores*. Recuperado en Octubre 20, 2009, www.mineduc.cl

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Guzmán, C (2008). "El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente". Proyecto FONIDE N°: F320805 -2008. Recuperado en Octubre 30, 2009, http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F320805%20Carolina_Guzman_UV.pdf

Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, Vol. 79 N°2, pág. 533-556

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (INJUB). (2010). Recuperado en Octubre 27, 2010, <http://www.chileclic.gob.cl/1542/w3-article-132599.html>

Labarrere, A. (2006). Aprendizaje, Complejidad y Desarrollo: Agenda Curricular para Enseñar en los Tiempos Actuales. *Revista de Psicología*, Vol. N°2. Santiago



Latorre, A. y cols. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. 1a edición. Barcelona.

Milicic, N. (2010). *Informe Final: Elaboración, Aplicación y Evaluación de un Programa de Desarrollo Social y Emocional para Estudiantes de 3° y 4° año de Educación General Básica*. Comisión Nacional de Investigación de Ciencia y Tecnología. Santiago

Ministerio de Educación. (1998). *Programa de Educación 1° año Enseñanza Media, Subsector Lenguaje y Comunicación*. Recuperado en Octubre 7, 2009
www.mineduc.cl

Ministerio de Educación. (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Recuperado en Julio 10, 2010 www.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2005). *Marco Curricular Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, Actualización*. Santiago

Ministerio de Educación (2007). *Competencias TIC en la Profesión Docente*. Recuperado en Agosto 21, 2010 www.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2011). *Convivencia Escolar, Transversalidad Educativa*. Recuperado en Junio 26, 2011
http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3361&id_contenido=13722#crecimiento

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO.



Nodding, N. (2006). Education Whole People: A Response to Jonathan Cohen. *Harvard Educational Review*, Vol 6, 2. pág. 238-243

Organización de Estados Americanos (OEI) (2004). *La Política de Convivencia Escolar en Chile: Una Mirada Comprensiva a su Instalación en la Escuela*. Convivencia y Calidad de la Educación. Santiago.

Organización Mundial de la Salud (OMS). Recuperado el 7 octubre del 2010 de <http://www.who.int/research/es/>

Payton y cols.(2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Chicago.

Pérez- González, J. (2008). Propuesta de Evaluación de Programas de Educación Socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº15 Vol. 6 pág. 523-546. Madrid.

Russell, L. Hutzler, K. (2007) Promoting Social and Emotional Learning through Service-Learning Art Projects. *Art Education*; May 2007; 60, 3; ProQuest Education Journals

Ruz, J (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Ministerio de Educación de Chile, y Organización de Estados Iberoamericanos.



Salazar, S. (2005). *El Conocimiento Pedagógico del Contenido como Categoría de Estudio de la Formación Docente*. Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación. Recuperado en Enero 17, 2010,

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf>

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Theaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, pp. 4-14.

Trianes, V. y García, A. (2002). "Educación Socio-afectiva y Prevención de Conflictos Interpersonales en los Centros Escolares". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº44 Agosto, pág.175-189.

Universidad de Illinois. (2010). *Illinois Learning Standards – Social Emotional Learning*.

Recuperado en Febrero 27, 2010,

http://isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm