



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



PRÁCTICA DOCENTE:

“¿CÓMO CONSTRUYEN DISCURSIVAMENTE LAS Y LOS DOCENTES
LOS MOMENTOS REFERIDOS A LA PREPARACIÓN DE LA
ENSEÑANZA Y GENERACIÓN DEL CLIMA DE AULA?

UN ANÁLISIS DEL DISCURSO DE DOCENTES QUE SE DESEMPEÑAN
EN EL SISTEMA TRADICIONAL Y NO TRADICIONAL DE
ENSEÑANZA, DESDE LOS DOMINIOS A Y B DEL MARCO PARA LA
BUENA ENSEÑANZA.”

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER
CICLO Y CON MENCIÓN EN MATEMÁTICA; PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON
MENCIÓN EN PRIMER CICLO BÁSICO Y CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN

Romina Andrea Castro Espinoza

Javiera Belén Contreras Videla

Priscila Ester Pavez Pino

Alejandra Tapia Ibacache

Profesoras guía: Pamela Reyes Santander, Marcela Jarpa A.

Viña del Mar, Invierno de 2016

RESUMEN

En el contexto nacional actual se ha iniciado una discusión en torno a políticas públicas referidas a educación, cuestionando elementos como el rol público de esta, la escuela como espacio de normalización, el papel de las y los docentes como agentes educativos y el impacto de sus prácticas sobre la calidad de la enseñanza en el país.

En este sentido, es fundamental re-plantear la discusión considerando la perspectiva y experiencias de las y los agentes más invisibilizados del sistema educativo: el profesorado, y la forma en cómo se configuran sus prácticas e identidades a partir de competencias socioemocionales y curriculares que las determinan.

Dicha discusión es abordada en este estudio con el objetivo de enriquecer los Dominios A y B del Marco para la Buena Enseñanza, considerando las competencias que se evidencian mediante la relación de discursos de docentes que ejercen en espacios de educación Tradicional y No Tradicional. Esto, en respuesta a la necesidad de instrucción explícita de competencias socioemocionales en los documentos oficiales.

Palabras clave:

Sistema Tradicional de Enseñanza, Sistema No Tradicional de Enseñanza, Marco para la Buena Enseñanza (Dominios A y B), Competencias Socioemocionales y Curriculares, Prácticas Docentes, Calidad Educativa.

ABSTRACT

The current national context have started a discussion on public policies referring to education, questioning elements such as the public role, school as a normalisation place, the role of teachers as educational agents and, the impact of their practices about quality teaching in the country.

In this sense, it's essential rethink the discussion considering the perspective and the experiences of the agents more invisibles from the educational system: the teachers, and the method how it's configuring their practises and identities through the social-emotional and disciplinary skills that delimit them.

The discussion of this study have been addressed in order to improve the A and B Knowledge from the Framework for a Good Teaching, considering the skills that are evidenced by relating speeches of teachers who practice in traditional and non-traditional education spaces. This in response to the need for explicit instruction on social-emotional skills in official documents.

Keywords:

Traditional Education System, Non-traditional Education System, Framework for a Good Teaching (A and B Knowledge), social-emotional and Curricular Skills, Teaching Practices, Educational Quality.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

Introducción	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Problema de investigación	5
1.3 Objetivos de investigación	8
1.4 Preguntas de Investigación.....	9

CAPÍTULO II

Marco Referencial.....	10
2.1 Nociones Educativas Fundamentales.....	11
2.2. Prácticas pedagógicas.....	33
2.3 Marco para la Buena Enseñanza (MBE): Recurso guía para las Prácticas Pedagógicas en Chile.....	37

CAPÍTULO III

Supuestos y Justificación del Estudio	54
3.1 Supuestos	54
3.2 Justificación del Estudio	61

CAPÍTULO IV

Metodología	64
4.1 Tipo de estudio	64
4.2 Enfoque Metodológico y Técnicas de Análisis Discursivo.....	66
4.3 Selección de las y los informantes	68

4.4 Procedimiento de análisis.....	71
CAPÍTULO V	
Análisis de los Resultados	78
CAPÍTULO VI	
Conclusiones y proyecciones.....	107
6.1 Relación entre los discursos de docentes del Sistema Tradicional y No Tradicional en función de las competencias curriculares y socioemocionales referidas a los Dominios A y B del MBE.	108
6.2 Presencia de un Paradigma que determine las Prácticas Pedagógicas de los/as docentes entrevistados/as.	116
6.3 Construcción discursiva de los momentos referidos a la preparación de la enseñanza y la generación del clima de aula.	116
6.4 Alcances y Proyecciones de la investigación	117
BIBLIOGRAFÍA	121

CAPÍTULO I

Introducción

1.1 Antecedentes

En el actual contexto nacional han estado fuertemente en discusión las políticas públicas referidas al ámbito de la educación, cuestionando elementos filosóficos fundamentales como la contradicción de los principios de la educación/escolarización, la redefinición del rol público, la escuela como institución normalizadora, el papel que desempeñan los y las docentes como agentes educativos y el impacto de sus prácticas sobre la calidad de la enseñanza en el país.

Dichas prácticas, actualmente para el Sistema de Enseñanza Formal, obedecen a los lineamientos entregados por el Ministerio de Educación (en adelante Mineduc) a través del Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE), documento que presenta las distintas dimensiones desde las cuales el profesorado debe ejecutar su labor. Además, se constituye como una herramienta que aporta los criterios que miden la calidad del quehacer pedagógico, por medio de la Evaluación Docente¹ (en adelante ED). En este sentido, dicha evaluación, por medio de la cual el Estado califica el quehacer docente en el sector municipal, “está construido en base a los dominios, criterios y descriptores que provee el Marco para la Buena

¹ **E.D:** Política dirigida a evaluar las prácticas de aula de docentes del sector municipal, definida por el Estado como un sistema evaluativo “de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo” (Mineduc, 2008, p. 2). Cuyo principal instrumento de elaboración es el MBE desde el cual se desprenden una serie de elementos específicos a evaluar en los/as profesores/as bajo las clasificaciones de: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Cabe señalar que en caso de ser evaluado “destacado” o “competente”, la única retribución corresponde a una remuneración económica, mientras que si se clasifica como “insatisfactorio” deberá ser evaluado/a nuevamente. Dicha situación de evaluación centrada en la relación remuneración/estabilidad/desempeño genera una forma de control y malestar docente bajo la latente precarización y agobio de sus prácticas, que desde una lógica de competencia empresarial, determina la situación económica y social de los/as profesores a partir de su capacidad de rendición de cuentas (Reyes, Varas y Zelaya, 2012).

Enseñanza” (Centro de Estudios Mineduc, 2013). Sumado a ello, este documento (MBE) es expuesto en los distintos currículos universitarios con el fin de orientar la formación docente inicial.

A partir de lo expuesto, el modo en que el/la docente actúa en el aula, así como su perfil profesional y personal, han sido una preocupación abierta frente a los cuestionamientos de la opinión pública, obligando a pensar en nuevas estrategias, acciones y alianzas entre distintos actores sociales como el Mineduc, gremios docentes, parlamento, medios de comunicación, movimiento estudiantil, entre otros; apuntando a mejorar las condiciones en las cuales se desarrolla el aprendizaje. Estas instituciones y organizaciones están convocadas a debatir y consensuar políticas integrales para el desarrollo docente, considerando este aspecto como una de las condiciones necesarias para garantizar que niños, niñas y jóvenes tengan una educación de buena calidad (Unesco, 2005).

Por lo anterior, resulta necesario preguntarse: *¿Cuáles son las competencias que tienen los/as docentes en su quehacer profesional en el marco de la calidad educativa?*

En este sentido, la Unesco (2005) plantea que los cambios importantes que deben producirse son:

Aquellos referidos al ámbito más conceptual respecto del papel de los docentes en los aprendizajes, gestión escolar y políticas educativas; la identificación de factores del desempeño más allá de la capacitación y los salarios; la necesidad de políticas integrales para el desarrollo profesional y humano de los docentes. (p.14)

Al mismo tiempo, la forma en que debe ser y actuar un profesor/a ha sido largamente estudiada e investigada por distintos autores que se posicionan desde diversas corrientes: como es el caso de la pedagogía crítica² para Freire (1997), Giroux (1992) o McLaren (2005);

² La **pedagogía crítica**, aborda la definición de pedagogía como medio de transformación del individuo y desarrolla la teoría educativa integrando procesos emancipatorios y la relación entre conocimiento e ideología, aspectos que generalmente son ignorados por los estudios tradicionalistas. Esta corriente a la vez toma como punto de partida la naturaleza histórica/ideológica de los planteamientos educativos, junto con contemplar las escuelas como espacios culturales y políticos con poder económico, ante lo cual se pueden constituir como sitios de contestación y resistencia o reproducción ideológica (Giroux, 1992).

o desde la perspectiva del currículo basado en competencias³ tan ampliamente difundido en nuestro sistema educativo y estudiado por autores como Galvis (2007), Ortega (2010), entre otros. Corrientes desde las cuales se vislumbran determinados paradigmas que, además de contener distintas teorías educativas, configuran el discurso y práctica de los/as docentes.

Es pertinente también posicionarse desde la situación que viven los/as profesores/as, quienes históricamente han ejecutado prácticas que no nacen desde una propuesta teórico/práctica que surja del interior de las escuelas, sino que se mantienen sujetos a situaciones y modificaciones en su mayoría externas o estudiadas desde otras áreas del conocimiento (psicología, sociología, economía...). Generado una estigmatización de la profesión al no concebir al/a docente como protagonista de su propio quehacer, dificultando el empoderamiento de su rol.

Cabe enfatizar que dichas propuestas teórico/prácticas o de construcción de conocimiento pedagógico que se abstraen de la praxis misma del/la docente, tienden a no contemplar una tensión dialéctica de la relación teoría/experiencia del profesorado en el aula, cuestión que resulta imprescindible para el aprendizaje crítico y que añade realidad a los supuestos teóricos (MacLaren, 2005). Considerar la experiencia docente desde su mismo relato, permite ilustrar de modo más latente las contradicciones del proceso de enseñanza, como también una verificación empírica de la puesta en práctica de las diversas corrientes teóricas que sustentan el ejercicio de docentes de los distintos Sistemas de Enseñanza, y por ende, comprender la relación de los paradigmas educativos y estos.

Es por todo lo anterior que en este trabajo se considera primordial el relato de los/as docentes y se busca **evidenciar cómo, a través de ello, se pueden vislumbrar prácticas, situaciones y vivencias sujetas a un sistema educativo al cual subyace un paradigma preponderante.**

³ La **educación basada en competencias**, presenta un carácter flexible, abierto y relacionado con los sectores productivos; enfoque desde el cual se implementan estrategias para mejorar la calidad educativa centradas en transformaciones en los planes de estudio, cambios en la labor docente y en la calidad del servicio que ofrecen, todo esto dirigido a la formación de profesionales desde altos estándares de calidad. Desde esta perspectiva las competencias son la base del currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación, llevando a los sujetos a la aprehensión del conocimiento para la resolución de problemas (Martell, 2010; Tobón, 2006; Álvarez, 2011).

Esto, como una necesidad de dar respuesta a la invisibilización del rol docente y la experiencia directa de estos en la generación de propuestas y políticas de mejoramiento de la calidad educativa que emerjan del mismo gremio y que contemplen el desarrollo profesional y humano del profesorado.

Dichos relatos serán analizados a partir de los Dominios A y B del MBE. Para ello, se examina el discurso a través de categorías de análisis asociadas a cada Dominio, que han sido rescatadas a partir de la revisión de las Bases Curriculares, los Programas, Planes de estudio y las competencias socioemocionales dadas por Vaello (2009). Lo anterior, con el fin de enriquecer esta estructura (MBE) por medio de una relación entre los relatos de docentes que se desempeñan en los dos sistemas de enseñanza preponderantes: Tradicional y No Tradicional, haciendo un recorrido por algunas de las Pedagogías más representativas. Este recorrido se realizará dentro del marco referencial, donde además, se estudiarán los conceptos más importantes a tratar, sumado a los documentos ministeriales en los cuales se basa esta investigación, como el MBE.

Para llevar a cabo el análisis, es necesario aclarar de antemano, que este trabajo se enmarca en los estudios de carácter cualitativo dada la naturaleza no cuantificable de los fenómenos sociales que observan (Flores, 2009). Situaciones cuyo enfoque metodológico se desprende del análisis discursivo, para el cual el lenguaje es más que una herramienta para nominar o describir la realidad, puesto que apunta a su capacidad creadora y/o transformadora de la misma (Potter y Wetherell, 1987; Iñiguez, 2003). Desde dicha perspectiva, se analiza el discurso de seis docentes, tres de ellos/as que se desempeñan en el Sistema Tradicional de enseñanza, y otros tres en el Sistema No Tradicional.

Por otro lado, la metodología de esta investigación se llevará a cabo en dos etapas: una primera instancia, que implica el estudio teórico desde distintas perspectivas pedagógicas, sociales y filosóficas mediante las cuales se pretende diagnosticar deficiencias en el MBE; y un segundo momento, una bajada teórica que permite la puesta en práctica de los aspectos estudiados, mediante el establecimiento de categorías de análisis y desarrollo de protocolos de entrevistas.

Finalmente, será posible presentar algunas de las conclusiones que emergen del análisis de los resultados de la investigación. En busca de identificar si es posible nutrir el MBE por medio de los discursos docentes. Esto enmarcado en la actual Reforma Educativa, la que proyecta una toma de decisiones respecto al MBE y a la Educación Chilena en general.

1.2 Problema de investigación

A propósito de las problemáticas actuales en la Educación chilena, el principal foco se encuentra en la calidad de esta, consigna de la cual se han apropiado diversos movimientos sociales junto con los distintos gobiernos de turno de las últimas décadas. Pero dicha consigna, que apunta a crear espacios educativos accesibles y equitativos, se ha levantado históricamente a través de propuestas gubernamentales que, por lo general, entienden la calidad en términos de eficiencia y eficacia, además de excluir la experiencia directa del relato del profesorado desde el nivel micro del sistema: el quehacer en aula.

Esto deja de manifiesto una relación funcional entre Educación y desarrollo. En donde la primera es concebida, cada vez más, como un proceso esencial para la reducción de la pobreza, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la democracia y la cohesión social en cualquier país de la llamada sociedad global. En este contexto, se vuelve obvio el porqué es imperativo garantizar una Educación de calidad⁴ a todos los/as habitantes del país.

Examinar la consigna “calidad educativa” solo desde la perspectiva entregada por estas dos características (eficiencia y eficacia), es un ejercicio reduccionista, ya que la Educación como actividad humana se refiere a aspectos tanto culturales como sociales, por tanto observarla desde dichos elementos implica una visión economicista que responde a una lógica que no contempla diversidad, expectativas, necesidades y condiciones de las personas (Mondaca y Romo, 2015).

⁴ Es posible entender que una **Educación de Calidad** se refiere a la instalación de políticas que atribuyen un papel significativo a la educación en la construcción de una sociedad más igualitaria en oportunidades y derechos y que llevan a cabo diversas iniciativas que apunten al bienestar social.

Esta visión reduccionista, no es desconocida por los procesos de cambios políticos y sociales actuales, ya que se ha expuesto de manera abierta por el Mineduc la urgente necesidad de transformar la Educación en Chile. Es por ello que se inicia la nueva Reforma Educativa, con la que se afirma la necesidad de velar por el permanente desarrollo y adecuado funcionamiento de la Educación en todos los niveles y ámbitos, garantizando que esta sea de calidad y al mismo tiempo un derecho efectivo para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile (Mineduc, 2015).

En el mismo contexto, las revisiones y proyecciones planteadas por dicha reforma precisan que:

Uno de los objetivos fundamentales de la Reforma Educacional es terminar con la lógica de mercado que ha imperado en todos los niveles del sistema educacional durante las últimas décadas. Se busca avanzar hacia un sistema gratuito e inclusivo, con reglas claras y equitativas, que favorezca la colaboración y el aprendizaje, que asegure una oferta pública y privada diversa y de calidad y fortalezca la libertad de todas las familias para elegir la educación de sus hijos (Mineduc, 2015, p.3).

No obstante, este proceso de reestructuración educativa, cuando se refiere a la participación y transformación de la labor docente, se lleva a cabo a través de modificaciones salariales y bonificaciones en apoyo al trabajo docente, pero no precisa las acciones, responsabilidades y competencias que debe tener y desarrollar el profesorado. Situación que se extrae de la Agenda corta desarrollada entre el ministerio y el Colegio de Profesores⁵ (Mineduc, 2015).

A partir de todas las propuestas que se emanan en búsqueda de la calidad de la Educación, cabe preguntarse si *¿se incluyen, realmente, a todos los agentes de la actividad educativa?*

⁵ En noviembre de 2014, el gobierno alcanzó un acuerdo con el Colegio de Profesores en términos de una **agenda corta** que se hiciera cargo de los problemas más urgentes del quehacer docente. Este acuerdo se tradujo en los siguientes avances concretos: (1). Descongelamiento de la Renta Total Mínima, RTM, para los profesores, que no había sido reajustada desde el año 2010. (2). Aprobación de la ley N° 20.804 que exige la titularidad de docentes que estaban a contrata, en el sector municipal, por un mínimo de 20 horas durante tres años continuos o cuatro años discontinuos con el mismo municipio o corporación municipal. (3). Análisis de las condiciones de trabajo de los docentes y la situación previsional de los mismos traspasados al sistema municipal a partir de 1980. (4). Promulgación de la Ley N° 20.822 que establece un bono de incentivo al retiro para aquellos profesores y profesoras que a 2015 estén en condiciones de jubilar. (Mineduc, 2015, p. 16).

o ¿solo apuntan a uno de los eslabones que en este caso es el estudiantado? Y finalmente, si esta desconsideración del/a docente como uno de los principales protagonistas de la educación ¿se proyecta en todos los Sistemas de Enseñanza (entiéndase Tradicionales y No Tradicionales)? Como así mismo, si esta consideración o no consideración ¿depende del paradigma desde el cual se posicione cada Sistema de Enseñanza?

En este sentido, una forma de dar respuesta estos cuestionamientos es llevar a cabo un análisis que considere las experiencias de docentes que se desempeñan en diferentes instituciones cuyos currículos y dependencias sean distintos entre sí. Puesto que la estratificación de la enseñanza⁶ responde a ciertos paradigmas que permiten una diferenciación en la formación que reciben los y las niños/as en Chile; diferenciación que se traduce en aspectos políticos, ideológicos, culturales, económicos, etc. Y de igual forma supone una distinción en los modos, métodos, enfoques y experiencias desde los cuales el/la docente plantea su actividad educativa. Ya que lo anterior no solo determina modos de actuar sino también modos de hacer y sentir la Educación.

⁶La **Estratificación** de la enseñanza se expresa en el marco de las reformas estructurales. Modelo que se llevó a cabo en 1981 durante la Dictadura militar, en donde se transfirieron las escuelas públicas a los municipios (municipalización) apuntando a un desarrollo económico que impulsó una progresiva liberación económica y la privatización de diversos servicios anteriormente en manos públicas. Todo esto bajo el principio de la descentralización como fórmula de mejoramiento de la eficiencia, y en el contexto de una reducción generalizada del aparato estatal, la educación municipalizada trasladó la gestión educativa a los gobiernos locales y estableció un sistema de subvención fija por alumno para los municipios y al mismo tiempo se autorizó el financiamiento, por parte del Estado, de escuelas particulares a través de subsidios, estas escuelas se denominaron particulares subvencionadas. Así, tanto municipios como sostenedores particulares compiten por los fondos públicos de educación. La asignación de recursos se rige teóricamente por las decisiones de las familias, estimulando la competencia entre los oferentes. (Puga, 2011) Esta estratificación llevó a la creación de diversos tipos de establecimientos; Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado, ya sean de tipo tradicional y no tradicional, generando, hasta la actualidad, gran desigualdad educativa, lo que se proyecta a nivel de sociedad, en donde el Chile de las últimas décadas destaca por sus altísimos niveles de desigualdad en los ingresos en el contexto de un acelerado crecimiento económico, de acuerdo a la última encuesta CASEN 2009 (INE, 2011).

1.3 Objetivos de investigación

Objetivo General:

Comprender e identificar las competencias curriculares y socioemocionales presentes en el discurso de docentes que ejercen en el Sistema Tradicional y No Tradicional de Enseñanza, asociadas a los Dominios A y B del Marco para la Buena Enseñanza.

Objetivos Específicos:

- 1) Identificar las competencias curriculares y socioemocionales en el discurso de docentes del Sistema Tradicional y No Tradicional.
- 2) Analizar el discurso de los/as docentes respecto del proceso de preparación de la enseñanza, mediante categorías propuestas a partir de las competencias curriculares extraídas de los Programas de Estudios (2012) y del Dominio A del MBE.
- 3) Analizar el discurso de los/as docentes respecto del proceso de la conformación de un clima de aula adecuado, mediante categorías elaboradas a partir de una adaptación de las competencias socioemocionales propuestas por Vaello (2009) y del Dominio B del MBE.
- 4) Relacionar el discurso de docentes del Sistema Tradicional y No Tradicional en función de las competencias curriculares y socioemocionales.
- 5) Evidenciar si en el discurso de los/as docentes subyace un paradigma que determine sus prácticas pedagógicas.

1.4 Preguntas de Investigación

- 1) ¿Cómo construyen discursivamente las y los docentes los momentos referidos a la preparación de la enseñanza y generación de clima de aula en los sistemas tradicional y no tradicional?
- 2) ¿Cuáles son las competencias que tienen los/as docentes en su quehacer profesional desde el MBE, específicamente desde el Dominio A, referido al momento de preparación de la enseñanza?
- 3) ¿Cuáles son las competencias que tienen los/as docentes en su quehacer profesional desde el dominio B del MBE, referido al clima de aula?
- 4) ¿Es posible evidenciar un paradigma educativo tras el discurso que los/as docentes emiten de sus propias prácticas pedagógicas?
- 5) Según el discurso de los/as docentes ¿La modalidad educativa determina sus prácticas pedagógicas?

CAPÍTULO II

Marco Referencial

Para el desarrollo del estudio se han clasificado los conceptos principales en tres ejes: **Nociones educativas fundamentales**, **Prácticas pedagógicas** y **MBE**. El primero de ellos, expone una revisión teórica de los principios de la Educación, los diversos tipos de Paradigmas Educativos, los Sistemas de Enseñanza Tradicional y No Tradicional, la concepción teórica de la Pedagogía y la presentación de algunos tipos de Pedagogías. El segundo, alude a los componentes de la Práctica Educativa y a la relación que existe entre Práctica Pedagógica y proceso de aprendizaje-enseñanza⁷. Y un tercer eje, correspondiente al estudio del MBE como recurso regulatorio de la práctica pedagógica en Chile.

El siguiente esquema presenta una organización temática de la información que va desde lo más amplio a lo micro:

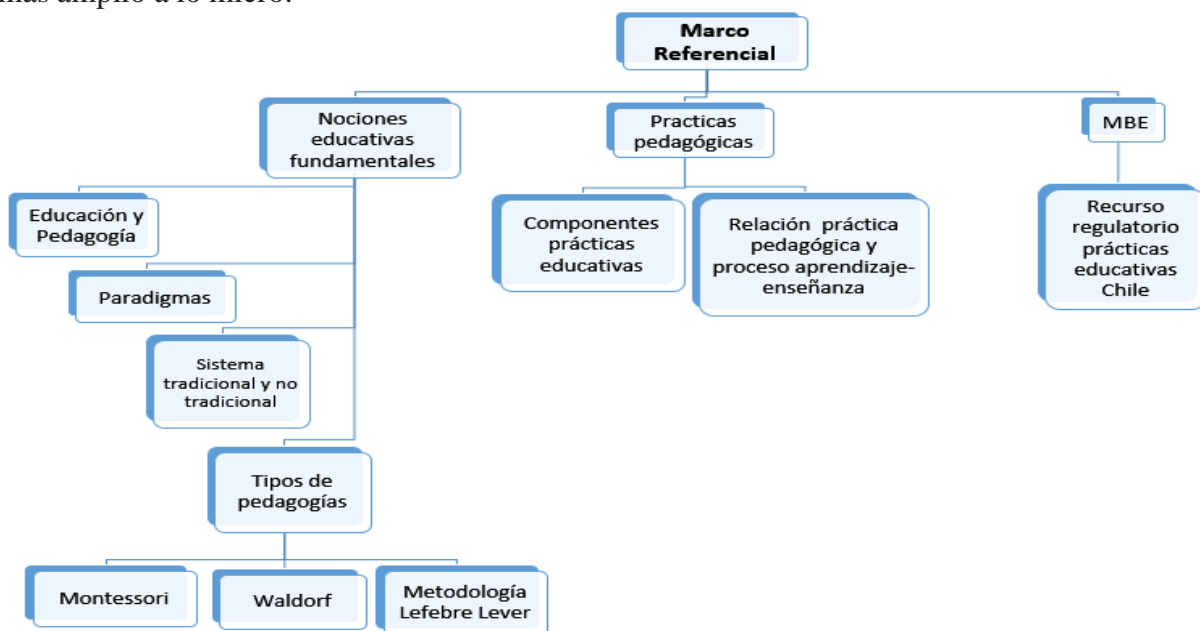


Figura 1. Esquema organizativo del Marco referencial.

⁷Para este estudio se acoge la noción **Aprendizaje-Enseñanza** de Freire (1997), quien plantea que la enseñanza no existe sin el aprendizaje, en donde el segundo término debiese considerarse como el concepto central, pues desde los orígenes de la civilización humana, hombres y mujeres descubrieron que era posible enseñar solo al ser conscientes, en primera instancia, de la propia posibilidad de aprender/aprehender. Es decir, el aprendizaje precedió a la enseñanza.

2.1 Nociones Educativas Fundamentales

A continuación se sintetizan las conceptualizaciones y constructos teóricos fundamentales para entender las nociones de **Educación y Pedagogía, Paradigmas Educativos y Sistema Tradicional y No Tradicional de Enseñanza**; considerando dimensiones epistemológicas y sociales para establecer un marco de definiciones que permita comprender y contemplar una base común sobre los conceptos a los que se hace referencia.

2.1.1 Perspectivas teóricas para comprender el alcance del concepto de Educación y Pedagogía

¿Qué entendemos por Educación?

Para acercarse al concepto de Educación, es pertinente hacer una revisión de tres dimensiones que permiten comprenderlo. La primera dimensión guarda relación con los fundamentos filosóficos y epistemológicos subyacentes al presente análisis, para lo cual Louis Not (1983, p.8) define Educación como “La idea de transformación con determinadas finalidades. La educación de un individuo es la puesta en práctica de medios para transformarlo o para permitirle transformarse”. Explicando que es el proceso mediante el cual se humaniza, es decir, se trabajan y desarrollan las capacidades que se constituyen como características propias de la racionalidad humana a través de ciertos medios.

Posteriormente, considerando la dimensión social actual, la Educación, desde el currículo es definida según el Mineduc (2012) como:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico; mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades

fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (p. 104).

En este sentido, el Ministerio considera como parte fundamental de la Educación, el desarrollo de habilidades tanto intelectuales como físicas, valóricas y sociales, es decir, se desprende una visión holística que comprende las diversas dimensiones humanas; con el fin de propiciar el desarrollo de ciudadanos/as que logren insertarse plenamente en la sociedad y participen activa y sanamente de esta.

Por su parte, una tercera definición aporta una visión sociopolítica de la Educación, planteada por Morales (2009) como:

Uno de los derechos humanos fundamentales, la podemos entender como el modo organizado en que las sociedades transmiten su legado cultural, lo hacen accesible a sus miembros, con el objetivo que señala Gramsci (Núñez, 2003, p.25): “crear al hombre actual a su época” (p. 94).

A partir de lo anterior, se desprende que la Educación es entendida como una construcción cultural determinada por la sociedad, contexto histórico y propósitos desde los cuales se visualiza. En este sentido, es necesario comprender que la Educación responde a los intereses políticos y al aparato ideológico del Estado (que en este caso son las escuelas), ejecutando la labor de regular la transmisión de un corpus de conocimientos que obedezcan a perpetuar determinada estructura social. Así, el profesorado cumple la función reguladora de saberes culturales que deben ser extendidos a la población, lo que, en el sector municipal de enseñanza del Sistema Tradicional, es controlado por medio de procesos evaluadores de la praxis pedagógica, como es el caso de los instrumentos de la ED que se construyen en base a los Dominios, Criterios y Descriptores, según niveles de desempeño planteados en el MBE, documento elaborado y aprobado por el Mineduc. Todo lo cual contribuye a generar un

imaginario, en el escenario nacional, que lleva a conceptualizar la pedagogía como práctica y conjunto de métodos (Reyes, Varas y Zelaya, 2012).

Por tanto, en esta investigación, entenderemos por Educación la construcción y organización cultural de los saberes que obedece a distintos propósitos regulatorios desde una función que apunta a perpetuar la estructura del sistema social; y desde una perspectiva antropológica, obedece a la transformación y humanización de los individuos atendiendo al desarrollo integral de las dimensiones humanas para una inserción responsable en la sociedad.

¿Qué entendemos por Pedagogía?

Para introducir la definición de lo pedagógico en las diversas nociones de la Educación, es pertinente vislumbrar las conceptualizaciones teóricas que explican la Pedagogía como medio para lograr los cometidos de la misma, es decir, concebirla como el conjunto de métodos de carácter científico que envuelven la situación educativa. Al respecto Not (1983) plantea que:

Considerada un arte por mucho tiempo, la pedagogía aspira hoy a un estatuto científico y tiende a presentarse como la ciencia de los métodos de educación. A su vez, estos métodos se definen como la organización de los medios a través de una progresión hacia los fines que se le asignan: camino, meta, hacia el método. Es la forma dinámica que adopta la situación educativa en el curso de la explotación que se hace de esa situación. En la última instancia la educación de un individuo es su transformación orientada hacia determinadas finalidades y obtenida mediante la explotación de situaciones apropiadas. -- Los métodos pedagógicos definen el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas. -- La pedagogía es la metodología de la educación. Constituye una problemática de medios y fines, y en esa problemática estudia las situaciones educativas, las selecciona y luego organiza y asegura su explotación situacional (p. 8).

Otra conceptualización dada por Giroux (1992), aborda dicha definición de Pedagogía como medio de transformación del individuo desde la corriente de la pedagogía crítica, la cual desarrolla la teoría educativa integrando procesos emancipatorios y la relación entre conocimiento e ideología, aspectos que generalmente son ignorados por los estudios tradicionalistas. Corriente que a la vez toma como punto de partida la naturaleza histórica/ideológica de los planteamientos educativos, junto con contemplar las escuelas como espacios culturales y políticos con poder económico, ante lo cual se pueden constituir como sitios de contestación y resistencia o reproducción ideológica.

Siguiendo la línea de los dos autores, es evidente que no se podría perder de vista ni la unidad de la persona, ni la exigencia de síntesis que se manifiesta durante toda la formación de esta, cuya importancia, por lo menos teóricamente, la pedagogía ha reconocido desde hace mucho tiempo.

Entonces, desde dichos puntos de vista es posible entender que el saber se organiza de dos modos: uno, desde el exterior, en donde la Educación consiste en una especie de injerto en el alumno de producciones externas destinadas a formarlo; hablamos acá de **heteroestructuración** (Not, 1983), noción que obedece a los enfoques más tradicionales de enseñanza. Y dos, se habla de **estructuración**, en la medida en que el alumno/a mismo es el artesano de su propia construcción. Por tanto, en las dos formas de organizar el saber ya mencionadas, no toda intervención pedagógica consiste necesariamente en una acción ejercida en el alumnado y, por ende, las nociones pedagógicas fundamentales basadas en la concepción de heteroestructuración, comienzan a presentar matices en su definición.

Siguiendo la línea anterior, Not (1983) plantea que la Pedagogía ya no es el arte que ejerce el conductor de niños y niñas, y la Educación no es ya un acto que consiste en conducir a los/as individuos fuera de su situación actual para mejorarlo. Sino que, define la Educación mediante la idea de transformación con determinadas finalidades. La Educación del individuo es la puesta en práctica⁸ de medios apropiados para transformarlo o para permitirle

⁸ Puesta en obra o en práctica que determina ciertas situaciones pedagógicas enmarcadas en la bifurcación de dos sistemas educativos a desarrollar: Sistema Tradicional y No Tradicional de Enseñanza.

transformarse en el sentido que definen las finalidades generales (objetivos) que se asignan al proceso educativo. Dichos medios de transformación (Pedagogías) pueden ser estudiados según los Paradigmas subyacentes que a la vez permiten diferenciar la estructura educativa en dos modalidades: Sistema Tradicional y No Tradicional de enseñanza.

Finalmente, entendemos por Pedagogía la organización del conjunto de métodos y medios científicos que permiten ejecutar la Educación; que poseen un carácter transformador y emancipatorio en los/as individuos, y que se sitúa como un espacio de resistencia que conlleva una carga ideológica e histórica que inevitablemente se configura desde un paradigma subyacente.

2.1.2. Conceptualización de algunos tipos de Paradigmas Educativos

Los paradigmas son distintas perspectivas que proporcionan modelos conceptuales para entender las Prácticas Pedagógicas según diversas corrientes o escuelas (Conductista, Cognoscitiva, Constructivista, etc.), mientras que las teorías⁹ se construyen desde dichas visiones, orientando el quehacer por medio de lineamientos definidos por constructos específicos (teoría de aprendizaje significativo, teoría de aprendizaje por descubrimiento, teoría de aprendizaje social, etc.).

Primero, es necesario definir Paradigma como el concepto propuesto por el filósofo Thomas S. Kuhn, quien considera que son: “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 13), es decir, un Paradigma será un modelo con el cual es posible

⁹Para una mayor precisión es necesario destacar que no es posible hacer referencia a “Paradigma” y “Teoría” indistintamente, ya que este último concepto adquiere un carácter plurisignificativo, es decir, puede tener diferentes significados. En palabras de Viotti y Kauppi (en Molina, 2009, p. 94): “una teoría es una representación simplificada de la realidad y permite orientar la investigación organizando los hechos y los procesos para predecir tendencias en su desarrollo”. En este sentido, es posible afirmar que en el marco de la cosmovisión que ofrece cada paradigma, se encuentran insertas una gran variedad de teorías como un conjunto de proposiciones lógicas que interactúan, analizan y sintetizan datos.

situarse ante una realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presenten.

Dada la definición del autor, es posible conceptualizar los Paradigmas Educativos como el conjunto de comunidades que se adscriben, en un sentido amplio, a una cosmovisión o perspectiva educativa específica. Dichos grupos sociales se enmarcan dentro de un paradigma según su visión de los elementos propios del proceso de aprendizaje-enseñanza; por lo que al situarlo en un contexto real, el arquetipo desde el que se posiciona el/la docente influirá directamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social del/a estudiante.

Los Paradigmas Educativos a definir, serán puntualizados considerando sus principales postulados:

Paradigma Conductista

Paradigma que nace en el campo de estudio de la psicología y posteriormente se amplía a la Educación. El modelo plantea, según John Watson (1913), que a través de la aplicación de técnicas de modificación de la conducta es posible la predicción y control de la misma en cualquier individuo, relacionando los estímulos externos con el aprendizaje. Por lo cual el aprendizaje es medible y observable.

Las prácticas conductistas buscan generar “un cambio en el comportamiento y destacan los efectos de los acontecimientos externos sobre el individuo como causa de los cambios de conducta” (Woolfolk, 2010, p. 49). En otras palabras, son la aplicación de distintos estímulos que generan en los/as seres humanos respuestas específicas, las cuales son posibles de predecir, y que al ser reforzadas en el tiempo producen aprendizajes reales. De esta forma, las teorías conductuales consideran y sitúan al/la docente como el centro en la situación educativa, planteando una relación de enseñanza-aprendizaje, que posiciona al estudiante en un rol pasivo y como sujeto que recibe estímulos y responde a ellos.

En la misma línea, el/la estudiante es analizado/a desde su comportamiento y las relaciones existentes entre el antes, la aplicación de un estímulo externo y la consecuencia subyacente

al estímulo; en donde las consecuencias determinarán, en gran medida, si la conducta será repetida. Dentro de este paradigma, se destacan las metodologías de condicionamiento operante, castigo y reforzamiento. Y donde la evaluación juega un rol sobresaliente como único instrumento de logro del aprendizaje

También, es necesario puntualizar que este paradigma no considera la conciencia, sentimiento y estados de la mente de los estudiantes, más bien, estudia objetivamente el comportamiento y conjunto de respuesta a los estímulos propiciados, sin explicar los procesos cognoscitivos del individuo (Skinner, 1974, p. 16). Frente a esta debilidad surge el paradigma cognoscitivo, el que se explica a continuación.

Paradigma Cognoscitivo

El objeto de estudio del Paradigma Cognoscitivo radica en dar respuesta a “cómo el sujeto elabora sus representaciones mentales y lo explica a través del procesamiento de la información” (Ramírez, 2010, p.146). En otras palabras, estudia los esquemas o representaciones mentales que los/as individuos sostienen y, que a través de la descripción y explicación de los mismos, pueden determinar la incidencia en el desarrollo y producción de sus conductas. Algunas de las dimensiones a considerar dentro del estudio cognoscitivo son: la percepción, atención, memoria, inteligencia y el pensamiento.

Finalmente, es necesario destacar que dentro de esta misma cosmovisión existen diversas perspectivas o corrientes. Una de ellas, es la teoría cognoscitiva social de Bandura (1925 -), que toma como conceptos básicos “las interacciones entre la conducta, el ambiente y las características personales; las creencias acerca de las capacidades personales; el aprendizaje por medio de la observación y los modelos; y la guía del propio aprendizaje a través de la autorregulación.” (en Woolfolk, 2010, p. 49), es decir, el aprendizaje es intervenido por factores cognitivos que le permiten al individuo decidir si lo observado es imitable o no.

Paradigma Constructivista

El constructivismo nace a raíz de diversos estudios planteados desde la psicología y la filosofía, siendo sus principales precursores Piaget, Vygotsky y Dewey quienes cuestionan cómo los individuos construyen el conocimiento. Estos estudios concluyen que el individuo construye este conocimiento de forma personal, por lo que este no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano que integra sus nuevos aprendizajes a partir de lo ya conocido (Woolfolk, 2010, p. 343).

Existen, dentro de este Paradigma, variadas teorías de aprendizaje y de acuerdo a ellas, se consideran dos postulados fundamentales: “1. Los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento. 2. Las interacciones sociales son importantes en este proceso de construcción del conocimiento (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2004)” (Woolfolk, 2010, p. 343), por lo que se establece que es el/la estudiante quien toma un rol activo en su aprendizaje, asignando al/la docente un rol de mediador/a en el aula.

Algunas de las principales teorías que se enmarcan dentro del constructivismo son: la teoría de la adaptación, asimilación y acomodación de Piaget; donde el/la estudiante genera nuevas estructuras mentales al interactuar con el objeto del conocimiento y al aplicar sus nuevos aprendizajes en diversas circunstancias. Seguido por la teoría sostenida por Vygostky, quien plantea que el aprendizaje se construye en la interacción con otros/as, considerando al/la estudiante como un ser social que necesita de las relaciones contextualizadas para aprender. Por otro lado, Ausubel plantea la teoría del aprendizaje significativo, la cual considera la importancia de los conceptos que han sido formados con anterioridad por el/la estudiante, y la necesidad de organizar los nuevos contenidos de manera que sea el propio educando, quien a través de la realización de la tarea, logre reestructurar sus conocimientos y adquirir u optimizar los que ya tiene (Woolfolk, 2010, p. 313), planteando una visión holística e integrada del individuo o bien dándole fuerza a las experiencias previas para levantar el nuevo conocimiento.

De esta forma, la labor del/la docente y de la sala de clases, se conciben como parte fundamental de la relación aprendizaje-enseñanza, donde el centro de interés es fomentar la responsabilidad que tiene el/la estudiante de ser protagonista de su aprendizaje.

Paradigmas y Contexto Nacional

Por otra parte, en el contexto nacional actual, es posible vislumbrar las perspectivas paradigmáticas desde las cuales se construye el marco curricular chileno, el cual, al menos de forma declarativa, organiza los contenidos desde los lineamientos del Paradigma Constructivista. Esto es, según lo señalado en las Bases Curriculares (2012), en donde el enfoque del proceso de aprendizaje-enseñanza, esté centrado en el/la estudiante como protagonista de su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Esto se expone claramente en los siguientes apartados:

Específicamente en la asignatura de *Lenguaje y comunicación*, predomina un enfoque comunicativo propio de las teorías que se enmarcan dentro del constructivismo, donde se espera que los/as estudiantes “aprendan a desenvolverse en el mundo e integrarse a una sociedad democrática de manera activa e informada” (Mineduc, 2012), para lo cual el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, se sustenta en ampliar sus conocimientos, expresarlos y relacionarlos entre sí, para construir su conocimiento de sí mismo/a y de su entorno.

En la misma línea, la asignatura de *Matemáticas*, procura que los/as estudiantes desarrollen el pensamiento lógico, crítico y autónomo, para lo que se privilegia la problematización del/la estudiante, a fin de que a través de su trabajo personal, el cual implica traer a la memoria de trabajo sus conocimientos previos, logre descubrir caminos y formas de llegar al resultado. Además, son importantes para el Mineduc, el desarrollo de habilidades como resolución de problemas, argumentación, modelamiento, representación y comunicación, en pro del desarrollo del pensamiento matemático, ya que estas cumplen “un rol importante en la adquisición de nuevas destrezas y conceptos y en la aplicación de conocimientos para

resolver los problemas propios de la matemática (rutinarios y no rutinarios)” (Mineduc, 2012, p. 89).

En general, el Mineduc busca desarrollar el pensamiento creativo, entendido como la capacidad de imaginar, generar, relacionar ideas y cuestionarse sobre el mundo que los/as rodea para contribuir a él.

Sin embargo, tanto desde el discurso como desde las Prácticas Pedagógicas, es posible observar mixturas entre este y las otras perspectivas paradigmáticas, es decir, en el ejercicio de la profesión docente, los y las profesores/as son influenciados/as, no solo por los planteamientos emanados por el Mineduc, sino que a su vez, por sus propios conocimientos y lineamientos paradigmáticos, lo que se hace evidente en la planificación y transposición didáctica llevada al aula en la praxis pedagógica como un currículo no institucionalizado¹⁰ (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2008).

Finalmente, cabe señalar que a las Bases Curriculares dadas por el Ministerio, solo se adscriben de forma obligatoria las instituciones de dependencia municipal y, de forma opcional, las particulares subvencionados y pagadas. De las cuales, estas últimas cuentan con la posibilidad de introducir cambios o de implementar un currículo diferente.

Dichas instituciones son posibles de categorizar a través de dos modalidades educativas: Sistema Tradicional y No Tradicional de Enseñanza. Los que a través de los diversos métodos, acciones y visiones educativas proyectan elementos que son posibles de asociar a un paradigma subyacente o presentar mixturas entre estos.

¹⁰ Currículo No Institucionalizado hace referencia a los elementos explícitos o implícitos que se enseñan en las escuelas sin ser parte del currículo oficial. De dicho constructo se desprenden los currículos Nulo y Oculto.

2.1.3 Modalidades Educativas: Sistema Tradicional y No Tradicional de Enseñanza

Conforti (2010) distingue tres tipos de modalidades educativas desde la práctica pedagógica: la **Educación Formal**, la **No formal** y la **Informal**. Con la primera se refiere a la educación institucional, la segunda a las propuestas educativas no diseñadas específicamente para la relación aprendizaje-enseñanza¹¹, y la tercera, se refiere al aprendizaje continuo o para toda la vida. En el contexto nacional esto se representa de la siguiente manera:

Según la Ley General de Educación (LGE) la Enseñanza Formal, Tradicional o regular es “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (Mineduc, 2009, p.1). Es decir, corresponde a lo que se conoce tradicionalmente como escuela, y que, al menos en Chile, se organiza en tres niveles de educación: Pre-básica (Sala cuna, Medio y Transición 1° - 2° nivel); Básica (1° a 6°básico) y Media (7°básico a 4°medio). Siendo el segundo nivel de transición, la Primaria y Secundaria los únicos de carácter obligatorio, constituyendo así trece años de escolarización garantizada desde el año 2015 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015).

Asimismo, se define la educación No Formal o No Tradicional como: “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (Mineduc, 2009, p. 1). Ejemplos de estos espacios en Chile, y que son abordados en este estudio, corresponden a Waldorf, Montessori y Escuela Libre y Feliz. En los cuales la organización de los niveles de estudio depende de los principios de cada filosofía como así mismo las distintas áreas del conocimiento desde las cuales abordan la Educación. Del mismo modo, la educación en el hogar, como una nueva tendencia y opción familiar, se conforma, también, como un espacio No Formal o No Tradicional de enseñanza.

¹¹El uso la dualidad **Aprendizaje-Enseñanza** expone una relación hegemónica del aprendizaje en donde el aprendizaje se construye en función de un contenido que debe ser traspasado, necesariamente, de un sujeto a otro. Relación de la cual escapan determinadas pedagogías definidas como no tradicionales o no formales.

En cuanto a la Educación Informal, se entiende como “todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa.” (Mineduc, 2009, p. 1). Este tipo de educación de carácter no estructurado ni sistemático, se constituye como el primer momento de socialización proveniente del núcleo familiar o de otros espacios que cumplan este rol y, al mismo tiempo, como los aprendizajes informales derivados de las relaciones interpersonales que se producen tanto en el contexto escolar como extraescolar de manera permanente a lo largo de la vida. Así mismo, influyen en este proceso los medios de comunicación, experiencia laboral y, en general, el entorno en el cual está inserta la persona. Cabe destacar que todas y todos están sujetos a este tipo de educación informal, independiente del acceso y cercanía con los dos anteriores. No obstante, muchas personas se construyen solo a través de ella, siendo la población no escolarizada¹² del país.

Los espacios de Educación Formal y No Formal, son posibles de categorizar en dos grandes modalidades: **Sistema Tradicional** o Formal y **Sistema No Tradicional** o No Formal de Enseñanza. A saber, es necesario señalar, que para los fines del presente trabajo y en consecuencia con el objetivo de investigación los espacios de educación informal, no serán abordados.

Respecto a lo anterior, es posible destacar que en nuestro país el sistema de enseñanza mayormente difundido corresponde a la Educación Tradicional o Formal. Sin embargo, a su vez existen establecimientos educativos que funcionan de forma paralela implementando currículos alternativos que no responden a los programas ministeriales, los cuales entran en la clasificación de No Tradicionales.

Para conceptualizar con mayor precisión los significados atribuidos al Sistema de Educación No Tradicional y todas sus denominaciones (no formal, metodologías alternativas, pedagogías progresistas, escuela activa, educación libre, entre otros términos), es posible

¹²La noción de “**Población no escolarizada**” hace referencia al conjunto de personas que no han recibido formación alguna en ningún nivel ni modalidad del sistema educativo Formal o No formal. (R).

especificar que con la noción de Sistema No Tradicional o Escuela Nueva, se hace referencia a todos los intentos desde fines del siglo XIX (desarrollados más contundentemente desde inicios del siglo XX) que se orientan como una alternativa hacia la enseñanza Tradicional hegemónica (García Jiménez, 2009). Determinándose como una opción paralela a las situaciones pedagógicas tradicionales, desde la pedagogía crítica.

Entre los principales precursores del movimiento de Educación No Formal, destaca John Dewey (1859-1952), quien determina que el/a niño/a debe ser el foco central de la Educación, la que debe desarrollarse desde los intereses de este/a. En este sentido, la escuela es una institución social que debe propiciar y potenciar el desarrollo de las capacidades de los sujetos, proyectándolas hacia el ideal de sociedad según los intereses de esta; contribuyendo al bien común y al propio. El mismo autor, plantea que el /la docente debe proporcionar un medio que estimule una respuesta y actitud positiva hacia el aprendizaje: atendiendo a: propiciar situaciones de experiencia directa, plantear problemas auténticos, que el educando llegue por sí mismo/a a posibles soluciones y que logre comprobar sus ideas en la aplicación práctica (Rodríguez, 2000, p. 13).

Desde dicha perspectiva, se propone una detracción al carácter autoritario de la Educación centrada en la instrucción y el rol pasivo que asume el estudiantado durante el aprendizaje. Por el contrario, enfatiza el papel activo que deben asumir los/as estudiantes y propone un cambio en las funciones que desempeña el/a docente. Es decir, se plantea como una transformación en las concepciones socio-económicas, filosóficas e ideológicas respecto a los fundamentos de la Educación y Pedagogía (Rodríguez, 2000).

García Jiménez (2009), expone algunas de las principales críticas al Sistema de Enseñanza Tradicional que obedecen a aspectos tanto didácticos como sociopolíticos, culturales, económicos e ideológicos:

- La Escuela Tradicional se constituye como una institución retrasada que no se adecua a las características de la nueva sociedad; los cambios escolares o curriculares no siempre se producen con la misma rapidez que los cambios sociales, lo que se debe a

que corresponde a uno de los mecanismos de regulación más conservadores del sistema social.

- La Escuela Tradicional pone énfasis en la transmisión de conocimientos por sobre el aprender/aprehender y la experimentación directa.
- Existe una separación entre la educación y la vida, pues no se consideran los intereses vitales de niños y niñas, ni los problemas del contexto en que se desarrollan; los comportamientos del aprendiz son distintos en cada una de estas realidades, pues lo que hace o aprende en la escuela no siempre tiene relación con su vida extraescolar.
- La Escuela Tradicional no toma en consideración la educación de la personalidad de los/as alumnos/as, a lo que se pueden sumar la homogeneización de los estilos de aprendizaje e inteligencias.
- Las estrategias de la Escuela Tradicional basadas en un modelo competitivo de aprendizaje orientan al individualismo por sobre la colaboración.
- El carácter de la Escuela Tradicional es principalmente autoritario, teniendo por resultado la sumisión y el amaestramiento. En este contexto una necesidad de este tipo de escuela es la constante vigilancia de sus alumnos/as, generando un clima de temor y desconfianza en donde la espontaneidad del niño/a se ve disminuida, relegando su comportamiento natural a espacios como el patio o la vida extraescolar.
- La Escuela Tradicional no prepara para la vida, sino que tiene por objetivo la inserción de los alumnos/as en cada uno de los niveles educativos (básico, medio, superior) para reproducir un estilo de vida hegemónico y perpetuar la estratificación social preponderante.
- Una de las funciones reguladoras del Sistema Educativo Tradicional corresponde a la reproducción de la realidad social que la ha originado, con el conjunto de contradicciones que la acompañan.

La Nueva Escuela o Sistema No Formal, surge como una alternativa de reforma al Sistema Tradicional de Enseñanza, en un intento de reivindicar la niñez por medio de experiencias de aprendizaje significativo que potencien la libertad, espontaneidad y autonomía del estudiantado. Además de un intento por contrarrestar el excesivo formalismo, memorización y competitividad del Sistema Tradicional.

La corriente de la Nueva Escuela o Educación No Formal, planifica la enseñanza en torno a las características naturales de la niñez, sin concebirla como un estado de imperfección, sino como una etapa con funciones particulares. En este sentido, la Nueva Educación se dirige al niño/a del presente y no al ciudadano/a del futuro, como lo hace la Escuela Tradicional; de este modo se apunta a una enseñanza que permita vivir la niñez felizmente (García Jiménez, 2009). La que es puesta en práctica por diversos tipos de Pedagogías que representan los lineamientos de la Escuela Nueva.

2.1.4 Tipos de Pedagogías

En este eje se hace un recorrido conceptual por dos tipos de pedagogías: Pedagogía **Montessori** y Pedagogía **Waldorf**, comprendiéndolas como la selección, organización y práctica de situaciones educativas de acuerdo a sus propios fundamentos teóricos. Además, se incorpora el análisis de una propuesta emergente de Educación No Tradicional ejecutada actualmente en Chile, correspondiente a la **Metodología Lefebre Lever**; la que es posible considerar como un conjunto de técnicas y métodos pedagógicos que organizan y desarrollan diversas situaciones didácticas aplicadas al contexto curricular chileno actual.

Pedagogía Montessori

El método Montessori surge en Italia y se constituye como una pedagogía y filosofía educativa. Fue desarrollada por la pedagoga y médico María Montessori (1870-1952) a partir de sus experiencias previas con niños/as de alto riesgo social.

La propuesta de Montessori se enmarca en la creación de la primera “Casa de los niños” (1907) la cual tenía por objetivo procurar un mejor nivel de vida de los infantes que habitaban los edificios del barrio popular de la localidad de San Lorenzo, Roma. Sin embargo, la pedagoga, además de proponer un objetivo de carácter social, plantea otro de orden pedagógico, mediante el acompañamiento y apoyo a las familias en la tarea de educar a los/as niños/as. De este modo, la primera “Casa de los niños” se presenta como un espacio de

investigación pedagógica en el que Montessori comienza a construir los fundamentos de su pedagogía, partiendo de la idea que una escuela de carácter maternal, que sea confortable y cuente con materiales y mobiliario adecuados, permite que los/as niños/as se sientan como en casa y se desenvuelvan con libertad (Yaglis, 1999). Así, la Pedagogía Montessori se consagra como una de las principales propuestas teóricas de la Nueva Educación.

Entre las principales características de la Pedagogía Montessori se observa el énfasis que da al clima y material concreto. Planteando que en la medida que se proporciona al niño/a el material bien organizado, el ambiente o clima se conformará como un factor elemental para el desarrollo de este. En este sentido, los niños/as hasta aproximadamente 11-12 años presentan un interés particular por los objetos concretos del mundo exterior, a partir de los cuales forman sus primeras ideas al experimentar por medio de sus sentidos; los que se constituyen como el primer medio de construcción de inteligencia. En palabras de Yaglis (1999): “el mundo de la materia (...) le hará aprehender, por ejemplo, la relación entre el objeto y el nombre del mismo, y después, la existente entre un nombre y la idea que representa” (p.47), llegando paulatinamente a lograr un mayor nivel de abstracción. Sumado ello, el niño/a no centra su atención de modo arbitrario en cualquier objeto, sino en aquellos que le parezcan atractivos. De ahí la importancia que Montessori otorga al diseño materiales educativos que responden a las características del estudiante, considerando edad, estructura física, intereses, posibilidades, necesidades, etc., sin olvidar que en esta edad los sentidos corresponden al principal medio de experimentación, por lo que el material debe dirigirse a estos (color, formas, texturas, olor, etc), graduando su complejidad según el desarrollo intelectual en las distintas edades.

Si bien el material concreto se constituye como base de este método, Montessori es enfática en explicar que la metodología no debe reducirse solo al uso de este, sino que debe concebirse como un insumo para alentar la actividad del niño/a, entendiendo que siempre este presentará un grado de impulso volitivo que lo lleva al aprendizaje. El/la estudiante no es pasivo/a, sino que reacciona e interactúa activamente con el entorno, en el cual el material se conforma solo como un soporte de su atención, estimulando sus deseos naturales de aprender y explorar, guiando la construcción autónoma de su potencial intelectual.

Otro de los conceptos subyacentes es la noción de “educación liberadora”, dando respuesta al conflicto existente entre la autoridad del adulto y la espontaneidad del niño/a. Al respecto, tanto padres como docentes deben dejar de lado su rol de sobreprotección, con lo que coartan la capacidad exploratoria y creativa de los/as niños/as al no permitirles interactuar con su entorno de forma autónoma. Según M. Montessori, el/la adulto-mediador debe intervenir en la actividad del niño/a de forma discreta, tanto para guiar como para demostrar cómo se utiliza un material, pero nunca para dar una respuesta directamente o impedir que los/as estudiantes busquen por sí mismos/as una solución.

Sin embargo, Montessori aclara un doble aspecto que fue criticado en su teoría: la libertad del niño/a versus su espontaneidad, *¿cómo es posible que este sea realmente libre si el adulto le guía en las actividades y le suministra un material determinado?* Pues la autora no rechazó de lleno la autoridad y protección que brinda el/la adulto, sino que especifica que guiará las experiencias que el niño/a logra por sí mismo/a, en un ejercicio combinado de disciplina y libertad que permite generar autonomía. Agrega que la intervención adulta es necesaria en situaciones en que la actividad del niño/a es guiada por impulso, centrándose en un objeto u otro por capricho, a diferencia de aquellas actividades en donde se pone en juego su espontaneidad por medio de impulsos creadores; siendo estas últimas situaciones en las que el adulto mediador/a comienza a disminuir la cantidad de intervenciones según el nivel de autorregulación y madurez alcanzada por el/a estudiante (Yaglis, 1999).

Otro aspecto corresponde a la Educación en y por la paz. Al respecto, desde diversos campos de la investigación pedagógica y sociológica se ha demostrado que ciertas situaciones socioculturales vividas en la niñez determinan un patrón conductual en el niño/a y en su vida adulta; influyendo tanto en la generación de rasgos como la confianza, voluntad y solidaridad, o por el contrario, en la agresividad y la competitividad. En este sentido, educar sobre la paz tiene que ver con la exigencia de una Educación de características particulares que permita el desarrollo de esta como un estado interior del alma; en este punto el/la niño/a se constituye como la esperanza de una humanidad pacífica, ya que el cambio de las tendencias belicosas en el/la adulto/a se torna prácticamente imposible dado que su agresividad y preconcepciones se encuentran profundamente arraigados.

Cabe señalar que en el contexto en que M. Montessori plantea su propuesta, la prioridad era la erradicación del analfabetismo; la lectoescritura correspondía a la primera instancia de acceso a la cultura letrada, precediendo a la formación intelectual y espiritual de los sujetos y contribuyendo al desarrollo individual de estos en una sociedad de rápido progreso tecnológico, lo que le propiciaría desarrollarse como un agente crítico frente al sistema en su conjunto.

Montessori propone que una Educación que se construye para la paz no busca la sumisión de la población, sino elevar a los sujetos tanto intelectual como socialmente, sabiendo utilizar las particularidades de cada uno de forma creativa y productiva, lo que tendría como resultado que las relaciones humanas sean más igualitarias, libres y felices.

También plantea una Educación que permite el desarrollo de la disciplina de forma natural (autorregulación/autogobierno) en función de un trabajo cuyo motor sea la espontaneidad de los/as niños/as. Las clases montessorianas permiten un ambiente armonioso en donde los más pequeños/as son ayudados por los mayores, además de suprimir las conductas de rivalidad y competencia, lo que lleva a los/as niños/as a encontrarse con sus compañeros/as en una relación de amorosidad y a apreciar su ambiente de trabajo (Yaglis, 1999).

Finalmente, es preciso señalar que en Chile, esta pedagogía funciona de modo paralelo al Sistema Tradicional rigiéndose por una currícula exclusiva que no ha sido modificada desde los postulados de Montessori en sus inicios, por lo que la organización de los aprendizajes dista rotundamente de los programas ministeriales. En ese contexto, esta modalidad educativa da cobertura solo hasta las edades correspondientes a octavo básico en el Sistema Tradicional, siendo inexistente la formación secundaria.

Pedagogía Waldorf

La Pedagogía Waldorf tiene sus raíces en la investigación del científico y pensador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), quien plasma su visión educativa teórica y práctica al fundar el

primer colegio Waldorf en 1919 en Stuttgart, Alemania, para educar a los hijos de los trabajadores de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria. El currículo desarrollado para ese primer colegio y el movimiento que surgió de aquella iniciativa ha mantenido el nombre Waldorf. Los estudios referentes a esta Pedagogía plantean que los colegios Waldorf son organismos sociales en evolución y de relación recíproca con su medio cultural, adaptándose a las circunstancias y contribuyendo a su contexto social (Clouder y Rawson, 2002).

Los colegios Waldorf se esfuerzan por hacer realidad el ideal de una Educación libre. Exponiendo este concepto no solo en el sentido de ser accesible a todos, sino libre en el sentido de que no existe objetivo más elevado que el desarrollo libre del niño/a, poniendo este principio en el centro de su Pedagogía. Al hacerlo así, no descuida las necesidades de la sociedad, sino que busca mantener un equilibrio entre individuo y comunidad (Clouder y Rawson, 2002).

Desde lo estudiado, se comprenden ciertos principios que guían la práctica pedagógica, incluyendo, entre otros: la importancia de la infancia, exposición de un mundo con sentido, la determinación del bien y el mal, el enfoque evolutivo, la autodeterminación, la individualidad y la importancia del juego. Estas expresiones coinciden en que la infancia es, necesariamente, una fase de la vida centrada en sí misma. Los/as niños/as tienen primero que sentirse a gusto en sus cuerpos y después dominar la coordinación de sus miembros y órganos del lenguaje para convertirlos en instrumentos de expresión de su personalidad emergente (Clouder y Rawson, 2002). Se plantea que para que los/as niños/as puedan sentirse seguros, primero necesitan sentirse el centro de atención de su familia y luego orientarse en un mundo más amplio. Puesto que solo una persona que ha encontrado su propia identidad puede mantenerse sobre sí misma y no ser desorientada y derribada por las tormentas de la vida. Una persona que haya alcanzado este sentido interno y saber quién es, puede más tarde en la vida transformar este egocentrismo natural en verdadero altruismo y ponerlo al servicio de otros sin perder su identidad (Clouder y Rawson, 2002).

Se expone que es tarea de los/as educadores mostrar el camino hacia la comprensión del mundo lleno de sentido, y no ofrecer meramente simplificaciones vacías o conceptos remotos y abstractos. De acuerdo a la visión evolutiva, la Pedagogía Waldorf cree en considerar al ser

humano en su totalidad, observando el crecimiento de los/as niños/as desde sus aspectos fisiológicos, psíquicos y espirituales. Plantea que la experiencia pedagógica ha mostrado que según las distintas edades de los/as niños/as les corresponden distintas formas de aprender. Esto se refiere tanto al “cómo” enseñar, como al “qué”. Las distintas formas toman en consideración las etapas psicológicas y evolutivas del desarrollo alcanzado por el niño/a y van dirigidas a crear un medio flexible y que les apoye (Clouder, C., Rawson, M., 2002). Esto quiere decir que el desarrollo de los contenidos ha de ir a la par con el nivel de conciencia y habilidad técnica del/la estudiante.

Finalmente, constituye al juego como esencia crucial del trabajo en la infancia. Establece que es en el juego en donde los/as niños aprenden a experimentar las posibilidades de la vida, por lo que esta acción debe ser correctamente guiada y mediada por adultos para que a través del juego, relatos orales, música, la experimentación y descubrimiento se desarrollen habilidades que se conviertan en el fundamento del pensamiento creativo, la capacidad de resolver problemas, y sobre todo, la habilidad de aprehender conceptos complejos.

Metodología Lefebre Lever

La Metodología Lefebre Lever corresponde a una propuesta reciente de la Dra. María Verónica Rodríguez, directora de la primera Escuela Libre y Feliz Lefebre Lever, ubicada en la comuna de Villa Alemana, y desde la cual se han desprendido diversas escuelas que se adhieren a la misma metodología. Estos establecimientos ejecutan su labor educativa alineada al marco de la normativa ministerial vigente para escuelas No Formales en Chile.

La didáctica propuesta consiste en una forma distinta de concebir la Educación, planteando una integración del currículo en torno a tres ejes: currículo con sentido, convivencia que favorezca la paz y construcción de aprendizajes; principios rectores desde los cuales el estudiantado se configura como constructor de su propio aprendizaje, validándose por su experiencia personal y los distintos tipos de inteligencia (PEI Lefebre Lever).

Cabe señalar, que entre sus principios se encuentra la “educación bien tratante”, que significa ausencia de jerarquías y figuras de autoridad que determinen vínculos asimétricos entre los/as educandos y los/as mediadores; las relaciones inter e intrapersonales se construyen desde esta premisa, lo que conlleva un clima de convivencia en el que no se manifiestan relaciones de poder. Lo anterior tiene por objetivo generar el desarrollo de habilidades de autorregulación que permitan consolidar relaciones sobre la base del respeto y afecto entre compañeros/as y mediadores/as, de “igual a igual”, y sin que estos últimos deban recurrir a estímulos externos para regular aspectos como disciplina, conducta, atención, participación, etc.

Otro aspecto corresponde a la evaluación, la que se constituye como una constante en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza, por medio de procedimientos como registros de observación, pautas, vídeos, etc., que ayudan a evidenciar los aprendizajes y habilidades desarrollados. En este sentido, la evaluación es entendida en términos de proceso y no de producto, lo que daría como resultado que el estudiantado no genere actitudes de competencia para la obtención de calificaciones socialmente esperadas, aspecto que muchas veces es sobrevalorado en el contexto de Educación Tradicional. Así, se generan situaciones de aprendizaje significativo en donde los contenidos curriculares son aprendidos/aprehendidos en situaciones cotidianas que permiten acercar los objetivos de aprendizaje y comprender su aplicabilidad práctica en la vida real. Por otra parte, evitan ambientes competitivos para disminuir los niveles de ansiedad en el grupo, teniendo por objetivo que los/as estudiantes comprendan su entorno de forma lúdica sin asociar esto a la obtención de una calificación que acredite los conocimientos adquiridos.

Otro de los aspectos fundamentales de esta propuesta metodológica corresponde al principio de co-crianza que hace referencia a la crianza en alianza con padres, madres y apoderados/as, desde una mirada holística del desarrollo humano que considera la Educación bien tratante como una forma de guiar respetuosa y afectivamente a los/as estudiantes, asumiendo la labor educativa tanto didácticamente, como también tomando aspectos asociados al desarrollo de valores, creencias, actitudes y generación de espacios afectuosos. En este punto, la responsabilidad compartida y la comunicación proactiva entre escuela y familia es esencial.

En esta línea, Vigotsky (1978), destaca la importancia de este tipo de relaciones en la construcción de aprendizajes, entendiendo que el ser humano es un sujeto social que vive y se desarrolla junto a sus pares; por lo que aprende en compañía y desarrolla aspectos cognitivos como también transmite conocimientos y experiencias en complemento con los demás.

Es necesario destacar que esta propuesta metodológica recoge diversos elementos extraídos de las Pedagogías Waldorf y Montessori ya desarrolladas anteriormente. De Waldorf, se desprende, en primer lugar, la concepción de la escuela como un organismo que propicie la construcción de una relación activa con el medio cultural y natural, posibilitando un equilibrio entre individuo y comunidad; segundo, el ideal del desarrollo del niño/a como centro de la Pedagogía; tercero, exposición del conocimiento y el mundo por medio de un currículo con sentido; cuarto, el valor del juego como actividad guiada por los/as adultos/as para construir aprendizajes; quinto, búsqueda y respeto por la identidad; y, por último, la importancia de la corporalidad como vehículo para lograr ciertos aprendizajes, aunque a diferencia de Waldorf, esto se expresa solo en ciertos espacios y momentos como yoga y gimnasia cerebral.

De Montessori se desprenden elementos como la co-crianza, aspecto fundamental en una escuela de carácter maternal que presenta recursos adecuados a la edad de los/as niños/as, permitiendo el desenvolvimiento de estos/as en un espacio libre y confortable; la importancia de un clima de aula adecuado para el aprendizaje y la manipulación libre de material concreto, aunque no con el mismo énfasis que en los espacios Montessori; la investigación pedagógica como un elemento central en el quehacer educativo; la relación de los sentidos con el aprendizaje, planteando que estos son el principal medio de experimentación y exploración; construcción de la autonomía en un espacio de trabajo constituido por niños/as de distintas edades, lo que potencia la autorregulación; mediadores/as como guías del aprendizaje y no como el centro de este; y, finalmente, el ideal de una Educación liberadora y para la paz.

Finalmente, la Metodología Lefebvre Lever, si bien se construye como un espacio educativo alternativo, la organización de sus contenidos curriculares es en función de los Objetivos de

Aprendizaje propuestos en los programas del Mineduc para la Educación Básica. Teniendo en cuenta estos alcances, esta propuesta se constituye solo como un conjunto de métodos para implementar el currículo de modo no formal y sin lineamientos filosóficos propios, a partir de lo cual se clarifica el hecho de que no se presente como una Pedagogía propiamente tal, a diferencia de Montessori y Waldorf.

2.2. Prácticas pedagógicas

De acuerdo a las Modalidades Educativas ya desarrolladas (Tradicional/No Tradicional), la relación entre educando y educador/a y la forma en que se organiza el currículo, presenta variaciones. Sin embargo, en los distintos contextos educativos, es posible observar o evidenciar que existen ciertos componentes constitutivos que funcionan de forma transversal en cualquier sistema de enseñanza.

2.2.1 Componentes constitutivos de la Práctica Pedagógicas

Según Herbart (1983) una Práctica Pedagógica se compone de tres elementos: el **agente**, el **sujeto** y los **contenidos**; y se da cuando alguien (agente) intencionadamente establece ciertos contenidos para que otro (sujeto) pueda apropiarse de aquellos. El autor plantea que lo educativo radica en el contenido que existe a través de la mediación agente-sujeto.

Sin embargo, para el objetivo de esta investigación se considera la definición aportada por Paulo Freire (1997), para quien una práctica educativa se conforma por cuatro elementos: **sujetos**, el que aprende enseñando y el que enseña aprendiendo (educador y educando); **objetos**, conocimiento que se intenciona, se enseña (aprehende y aprende); **objetivos**, metas, sueños y deseos del educador que orientan la práctica educativa (directividad de la educación); y **métodos**, procesos, técnicas, materiales didácticos y estrategias coherentes con los objetivos planteados y que ayudan a lograrlos.

A estos cuatro elementos, José García Molina (2003) agrega dos nuevos aspectos: el **marco institucional** y el **contexto** (con su dimensión material y/o simbólica). El/la educador/a asume un rol de agente cuya función no solo es educar, sino lograr un efecto en el sujeto. En cambio, el sujeto consiente en ocupar su lugar de aprendiz cuando se ve movilizado, motivado o seducido por el agente, por medio de las construcciones culturales que, en este caso, son los contenidos.

De acuerdo a las Modalidades del Sistema Educativo se reconoce que la práctica educativa, no solo tiene lugar en el aula por el/la educando-educador/a, como una relación directa, sino que también es llevada a cabo desde la organización curricular previa a ser ejercida. De acuerdo a ello, para Debesse y Mialaret (1972) existen cuatro niveles de prácticas pedagógicas. El **primer nivel** tiene relación con la acción directa del/la docente sobre un individuo o un grupo, donde el/la educador/a está en contacto directo con los/as estudiantes. El **segundo nivel** se podría denominar “de grupo escolar”; en este nivel la interacción no es tan directa como en el primer nivel, sin embargo, se da, por ejemplo, entre un/a director/a o un/a inspector/a y el alumnado; es la tarea de encargarse y controlar que se realicen las ideas expresadas en los textos administrativos de cada establecimiento. El **tercer nivel** se encuentra fuera de la esfera de la comunidad educativa local y está conformado por quienes realizan los programas de estudios y métodos educativos, ya que definen la filosofía del sistema y los objetivos a alcanzar. Por último, el **cuarto nivel** de práctica pedagógica es donde se examinan los problemas educativos prospectivamente; forma que considera, además de los elementos escolares, los aspectos demográficos, sociales, financieros, etc.

Es importante señalar que este estudio se enfocará principalmente en los tres primeros niveles, con especial atención al primer nivel: el de la sala de clases. Se debe tener en claro que los niveles expuestos no están aislados unos de otros, sino que todos se conforman como espacios educativos determinados por diversas funciones según su nivel y relacionados entre sí. La expresión más concreta de ello, es el MBE, en donde se expone la ejecución de la práctica educativa según las dimensiones del proceso de aprendizaje-enseñanza.

2.2.2 Relación entre práctica pedagógica y proceso de aprendizaje-enseñanza

Para comprender mejor la relación entre aprendizaje y enseñanza es necesario interrogarse respecto a la relación entre docentes y estudiantes, entendiendo que esta no se basa solo en las técnicas y métodos utilizados para dar tratamiento a un contenido curricular, sino también, en la forma en que se construye el clima emocional en el ambiente escolar y de las interacciones que se producen en este. De esta forma, las clases no son diseñadas ni dirigidas a alumnos/as abstractos/as sino a seres humanos concretos con características específicas. En este contexto el aprendizaje no sería producto de una serie de técnicas, sino que ocurre en una relación entre docente y estudiantes.

Es por lo anterior que el tipo de relaciones pedagógicas que se establezcan deben estar en constante análisis y reflexión como un contenido implícito del currículo. Si bien no existen recetas para establecer buenas relaciones pedagógicas, existen factores que sí pueden estimularlas: la valoración de necesidades individuales y grupales, el reconocimiento emocional de los/as educandos, las invitaciones de motivación hacia el aprendizaje, trato respetuoso y cordial, destacar fortalezas por sobre las debilidades, y favorecer la aceptación y equidad entre los propios/as estudiantes. Del mismo modo, un ambiente caracterizado por la lejanía afectiva entre el/la docente y el/la educando, una enseñanza autoritaria y automatizada con cualquier signo de mal trato o falta de cuidado, promueve climas desfavorables para el aprendizaje y una inadecuada relación pedagógica (Mineduc, 2008).

Dado que la relación pedagógica es transversal a todo el proceso de aprendizaje-enseñanza, desempeña una función prioritaria en la labor educativa. En este marco, de todos los espacios en donde se desarrollan dichas relaciones, es en el aula en donde se generan la mayor cantidad de interacciones profesor/a-estudiante, tanto en aspectos didácticos como interpersonales. Al respecto, (Morales, 1998), la relación pedagógica es multidimensional, pudiendo reducir el contexto relacional a dos dimensiones: la didáctica y la personal. La primera se refiere a la orientación para el estudio, diseño y comunicación de los aprendizajes; y la segunda, al tipo de relación interpersonal, en donde adquiere importancia el reconocimiento de éxitos, reforzamiento de la autoconfianza, y mantener una actitud de cordialidad y valoración.

Para el autor la primera dimensión corresponde a los aspectos más formales de la educación, mientras que la segunda, a los aspectos más informales, aunque la relación didáctica no deja nunca de plantearse como una relación personal, y a su vez la relación personal no deja de ser didáctica; ambas van unidas y son indistinguibles en el contexto educativo.

Este estudio, se acoge a la concepción de la relación profesor/a-estudiante que propone Freire (1997), quien plantea una práctica docente desde la teoría crítica y que establece como primera premisa que no hay docencia sin discencia¹³, en donde la experiencia del/la educador/a no se fundamenta desde la transferencia de conocimiento, sino en la construcción de escenarios que posibiliten su producción. En esta relación, tanto docente como discente se encuentran en constante reformulación y en donde ninguno se reduce a la condición de objeto del otro; ambos se construyen como sujetos aún con las diferencias y características de cada uno/a. En palabras de Freire “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1997,p. 25), es una relación recíproca en la que tanto educador/a como educando se constituyen como seres inacabados en el proceso de conocer. La enseñanza no existe sin el aprendizaje, en donde el segundo de estos términos debiese considerarse como el concepto central, pues desde los orígenes de la civilización humana, hombres y mujeres descubrieron que era posible enseñar solo al ser conscientes, en primera instancia, de la propia posibilidad de aprender/aprehender. Es decir, el aprendizaje precedió a la enseñanza (Freire, 1997).

Es por ello que considerar este recíproco será fundamental para posicionar el análisis del discurso de los/as docentes en estudio, esto desde un enfoque de la pedagogía crítica que oriente el modo en que se abordarán las diferencias y relaciones posibles de evidenciar entre un sistema y otro.

Finalmente, es necesario hacer un último alcance en este punto respecto a los elementos que se desarrollaron anteriormente referidos a Prácticas Pedagógicas, dejando en claro que, por un lado, los componentes constitutivos de la enseñanza se construyen de forma transversal a

¹³Discencia: neologismo de Freire referido al conjunto de funciones y actividades de los/as discentes, es decir, educandos. Este término es utilizado en la obra de Freire (1997).

todos los escenarios educativos, independiente de su organización curricular; por otro lado, estos elementos intrínsecos a la Práctica Pedagógica hacen que estas se constituyan como tal siguiendo sus propios lineamientos sin incurrir en posicionar a una metodología/pedagogía por sobre la otra en orden de importancia.

2.3 Marco para la Buena Enseñanza (MBE): Recurso guía para las Prácticas Pedagógicas en Chile

En el contexto nacional, las prácticas pedagógicas son legitimadas y delimitadas según cuatro grandes dimensiones establecidas por el Mineduc (2008) en el MBE, cuyo objetivo consiste en establecer los parámetros respecto de lo que los/as docentes deben saber y saber hacer en torno a los aprendizajes curriculares. Esta estructura de guía docente tiene por finalidad representar todas las responsabilidades de un/a profesor/a en el desarrollo de su trabajo cotidiano, tanto las que asume en el aula, como en la escuela y en su comunidad (Mineduc, 2008). Esta herramienta ha sido socialmente compartida y desde su creación se ha planteado como referente de enseñanza en la formación inicial de profesores/as buscando mostrar los parámetros de la profesión docente.

En este sentido, cabe señalar que sobre dichos lineamientos contenidos en el MBE se ha elaborado un sistema de regulación de las prácticas pedagógicas dirigidas al sistema de Enseñanza Tradicional municipal conocido como Evaluación Docente.

El MBE se constituye como un conjunto de criterios y descriptores por cada uno de los cuatro Dominios que hacen referencia a diversos aspectos de la práctica educativa, estableciéndose entonces como un proceso cíclico más que lineal, entendiendo el proceso aprendizaje-enseñanza como tal. Dicho ciclo queda expuesto en la siguiente representación:



Figura 2. Dominios que, según el MBE, constituyen el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Extraído de MBE (Mineduc 2008)

En función de este ciclo se pueden considerar los siguientes Dominios para delimitar la praxis pedagógica según cada dimensión, tanto en aspectos metodológicos, como didácticos e interpersonales. Estos son:

Dominio A, Preparación de la enseñanza: La primera dimensión que establece el MBE apunta a los elementos referidos en la instancia de preparación de la enseñanza, refiriéndose “tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza” (Mineduc, 2008, p.8).

Dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: En segunda instancia, se alude al clima de aula y los factores que afectan su construcción tanto positiva como negativamente. Es decir, se refiere “al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mineduc, 2008, p. 9). Asumiendo que

considera la calidad y tipo de interacciones que se generan entre docentes y estudiantes, y entre los/as mismos/as educandos.

Dominio C, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: En esta dimensión, se pretende que el/la docente proporcione los recursos y apoyos adecuados según las necesidades y particularidades del estudiantado. En este sentido “destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos” (Mineduc, 2008, p. 10).

Dominio D, Responsabilidades profesionales: En este Dominio, se hace explícita la necesidad de abarcar todas las relaciones que establece el/la docente con los distintos actores que intervienen en su práctica educativa: su profesión, sus pares, la institución, y el sistema educativo en general, desde los aspectos más micro a los macro. “Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes” (Mineduc, 2008, p. 10).

Para fines de este trabajo, primero, se han expuesto, brevemente los cuatro Dominios desde la perspectiva ministerial; y a continuación, se ampliarán los conceptos desde la bibliografía revisada con la finalidad de enriquecer el MBE y profundizar aquellos aspectos que se consideran no abordados. Esta profundización se centrará en los dos primeros Dominios, A y B, los que se consideraron como los niveles pedagógicos a analizar.

La elección de estos dos Dominios, responde a la necesidad de acotar la base teórica para un análisis y aporte más específico al MBE, considerando el Dominio A y el Dominio B fundamentales y mayormente determinantes en la concreción de las prácticas pedagógicas. Ya que la preparación para la enseñanza (Dominio A), comprende todas las acciones que se llevan a cabo para la realización del quehacer docente y las actividades educativas; y estas acciones se ven representadas en el clima que se genera en el aula y determina el ejercicio pedagógico que posteriormente se analizará (Dominio B). Estas dos categorías, de acuerdo al contexto en el que se desarrollan, presentan diferencias sustanciales entre los sujetos participantes y su quehacer docente, ya que tanto la preparación de la enseñanza como su

impacto en el ambiente de aprendizaje obedecen a cuestiones paradigmáticas y curriculares, presentando diferencias entre los distintos Sistemas de Enseñanza (Formal y No Formal). Aquello será explicado con mayor profundidad en el Capítulo IV, el cual expone la metodología del estudio.

De acuerdo a ello es posible abordar de forma más sintética el objetivo general, en miras de Comprender e identificar las competencias curriculares y socioemocionales presentes en el discurso de docentes que ejercen en el Sistema Tradicional y No Tradicional de Enseñanza, asociadas a los Dominios A y B del MBE. Destacando que el MBE, en su conjunto, podría ser estudiado con más detenimiento en una posible futura investigación.

Finalmente, la aspiración y proyección de este trabajo es aportar al enriquecimiento de los Dominios A y B motivado por la poca consideración que dentro de esta estructura, determinante de la práctica docente y pedagógica en general, se le da a las necesidades docentes y su relación con la producción de las identidades y aprendizaje infantil.

En función de lo anterior, a continuación se desarrollan con mayor profundidad los Dominios mencionados, aportando nuevas definiciones y bibliografía que permite ampliar la cobertura que estos dan a la práctica docente.

2. 3. 1 Dominio A, Preparación de la enseñanza

En este punto, lo fundamental es el dominio curricular del/la docente, entendiendo esta dimensión como el conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales a considerar en la planificación de la enseñanza y proceso de evaluación, con miras al desarrollo integral del/la estudiante.

Esta dimensión debe considerar de forma integrada los Objetivos de Aprendizaje definidos para cada asignatura y determinados como la base mínima de aprendizajes establecida por las Bases Curriculares, junto a las competencias curriculares mencionadas, considerando que

estos entregan a los/as estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas¹⁴ necesarias para su desarrollo integral, buscando facilitar una comprensión y un manejo de su entorno y de su presente, y posibilitando un interés por el aprender/aprehender (Mineduc, 2012).

En la formulación de los Objetivos de Aprendizaje se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes que el/la estudiante debe lograr. Se conforma así un currículo centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo.

Se busca que los/as estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana (Mineduc, 2012). Y que deben ser abordados y reorganizados por el/la docente en el momento de la preparación de la enseñanza.

Estos elementos, considerados como competencias curriculares, se describen a continuación en la siguiente tabla, acorde a los planteamientos ministeriales:

Tabla 1

Competencias Curriculares

Habilidades	Conocimientos
<p>Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.</p> <p>En el plano educativo, las habilidades son</p>	<p>Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos) y</p>

¹⁴ Cabe mencionar que en las Bases Curriculares no se presenta una fundamentación teórica que define aquellos elementos que se consideran como no cognitivos. A partir de lo cual es posible conjeturar que con ello se hace referencia a los aspectos de carácter emocional.

<p>importantes, porque el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer y la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos. La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que sean transferibles a distintas situaciones, contextos y problemas.</p> <p>Así, las habilidades son fundamentales para construir un pensamiento de calidad y, en este marco, los desempeños que se considerarán como manifestación de los diversos grados de desarrollo de una habilidad constituyen un objeto importante del proceso educativo. Los indicadores de logro explicitados en los Programas de Estudio, y también las actividades de aprendizaje sugeridas, apuntan específicamente a un desarrollo armónico de las habilidades cognitivas y no cognitivas.</p>	<p>como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación.</p> <p>Los conceptos propios de cada asignatura o área del conocimiento ayudan a enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el mundo que los rodea y los fenómenos que les toca enfrentar. El dominio del vocabulario que este aprendizaje implica les permite tanto relacionarse con el entorno y comprenderlo, como reinterpretar y reexplicarse el saber que han obtenido por medio del sentido común y la experiencia cotidiana.</p> <p>En el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave y de sus conexiones es fundamental para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes a partir de ellos.</p> <p>El logro de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares implica necesariamente que el alumno conozca, explique, relaciones, aplique y analice determinados conocimientos y conceptos en cada disciplina, de forma que estos sirvan de base para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.</p>
<p>Actitudes</p>	<p>Objetivos de aprendizaje transversales (OAT)</p>
<p>Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no</p>	<p>Son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al</p>

<p>favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas hacia determinados tipos de conductas o acciones.</p> <p>Las actitudes cobran gran importancia en el ámbito educativo, porque trascienden la dimensión cognitiva y se relacionan con lo afectivo. El éxito de los aprendizajes depende en gran medida de las actitudes y disposiciones de los estudiantes. Por otra parte, un desarrollo integral de la persona implica, necesariamente, el considerar los ámbitos personal, social y ético en el aprendizaje.</p> <p>Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases. Se espera que, desde los primeros niveles, los alumnos hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan mediante un proceso permanente e intencionado, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo.</p> <p>El aprendizaje de actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula, sino que debe proyectarse socialmente y ojalá involucrar a la familia.</p>	<p>desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes. Forman parte constitutiva del currículum nacional y, por lo tanto, los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro.</p> <p>Los OAT no se logran por medio de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículum y de las distintas experiencias escolares. Por esto es fundamental que sean promovidas en las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo (por ejemplo: por medio del proyecto educativo institucional, la práctica docente, el clima organizacional, la disciplina o las ceremonias escolares y el ejemplo de los adultos).</p> <p>No se trata de objetivos que incluyan únicamente actitudes y valores. Supone integrar esos aspectos con el desarrollo de conocimientos y habilidades.</p> <p>Estos Objetivos de Aprendizaje Transversales involucran, en el ciclo de la Educación Básica, las distintas dimensiones del desarrollo –físico, afectivo, cognitivo, socio-cultural, moral y espiritual–, además de las actitudes frente al trabajo y al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
---	--

Competencias Curriculares expuestas en las Bases Curriculares para la Educación Básica (Mineduc, 2012).

Cabe destacar que el momento de preparación de la enseñanza contempla las competencias previamente descritas: Habilidades, Conocimientos, Actitudes y OAT y también los Objetivos de Aprendizaje, declarados por el Mineduc como los objetivos mínimos obligatorios que los/as estudiantes deben alcanzar según el nivel educativo en curso. Sin embargo, para este estudio se consideran solamente las competencias tabuladas ya que no se pretende evidenciar el modo en que los sujetos participantes abordan los OA, sino cómo movilizan las competencias necesarias para la preparación de la enseñanza. Esto, entendido como un aspecto metodológico, será profundizado más adelante en el Capítulo IV: Metodología.

Finalmente, como consecuencia de la preparación de la enseñanza, entendiéndose en términos más amplios que solo la planificación plasmada en formatos institucionales, es posible observar condiciones ambientales e interacciones que surgen (de forma consciente o no) como producto de preconcepciones o metodologías de las que hace uso el/la docente. A este tipo de condiciones e interacciones nos referimos como clima o ambiente de aula.

2.3.2 Dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (ampliado)

Este dominio hace referencia al contexto que rodea el aprendizaje, es decir, “al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mineduc, 2008, p. 9). En otras palabras, se incorporan componentes sociales y afectivos como aspectos que inciden directamente en el aprendizaje de los/as estudiantes. Entre estos componentes se enfatiza el tipo y calidad de interacciones que tienen lugar en el aula y la forma en que estas, sumadas a otros factores como: expectativas, disciplina, convivencia, organización, intereses, equidad, respeto, aceptación, etc.; posibilitan la creación de espacios constructivos, comprometidos y estimulantes para todos y todas.

Para analizar esta dimensión es necesario definir lo que se considera como ambiente o clima de aula. Según Sánchez (2009), el clima supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención pedagógica, y engloba varios elementos que interaccionan entre sí.

Otra definición aportada por Martínez (1999), define el clima, atmósfera o ambiente de aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en término de las percepciones que los/as agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma. Como son sus características físicas, los procesos de relación socio-afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo, las reglas y normas que lo regulan. Además plantea que tiene una influencia probada en los resultados educativos, considerando que la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo.

A la vez, Marchena (2005) se centra más en los factores sociales e inclusivos a la hora de definir el clima planteando que “es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula”

Por otro lado, Vaello (2009) se centra, no solo en las relaciones sociales, sino también en la metodología y gestión del aula por parte del/la docente. Al respecto, es posible concluir que el clima de aula se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales estudiante-estudiante y estudiante-profesor, siendo este último el encargado de gestionarlo mediante las normas y metodología adecuada a cada momento. Además, cabe precisar que también forman parte de dicho clima, las características físicas y ambientales, las cuales pueden favorecer o entorpecer dicha gestión.

Se ha de tener en cuenta que el aula forma parte de la estructura de una institución, por lo que para conseguir un buen clima en el aula se debe tener respaldo del centro educativo, para lo cual, idealmente, se debe acoger algún plan de convivencia que sea plasmado en el Proyecto Educativo Institucional. Así es posible tomar decisiones amparadas por dichos planes y con una intencionalidad global por parte de dicho centro y, en definitiva, eso

permitirá el desarrollo de competencias básicas tanto en lo disciplinar como en lo socio-afectivo (Barreda, 2012).

De acuerdo a los factores que intervienen en el aula, a su vez se desprenden otros elementos tales como: la sala como espacio físico, la metodología, los/as estudiantes, y el/la profesor/a. Ante esto, es necesario enfatizar que para fines del estudio, se pondrá atención a aquel factor que tiene relación con la gestión del clima de aula por parte del y la docente (Barreda, 2012).

Según Martínez (1996), el/la profesor/a es el/la líder formal de la clase. Sus características personales funcionan como indicadores del tipo de actuación que desarrolle en el aula.

Hay diversas variables que influyen en la actuación del/la docente en el aula: los años de experiencia, orientación de su tarea docente, ganas de transmitir satisfacción por los aprendizajes, compromiso personal por preparar a los/as estudiantes para etapas posteriores, intentar ser amigo/a de los/as educandos, ser visto como docente competente, etc. A partir de lo cual el tipo de liderazgo dependerá de las variables con que cuente el/la docente (Barreda, 2012).

En ese sentido, guiar, mediar o conducir una clase en función de determinadas metas y objetivos de aprendizaje, implica la movilización de saberes y competencias por parte del profesorado y estudiantado; haciendo uso de una serie de procedimientos y estrategias previamente calculadas en el momento de la preparación de la enseñanza. Dichos procesos generalmente centran la atención en la generación de aprendizajes que favorecen aspectos curriculares por sobre las habilidades emocionales; del mismo modo que la preparación de los/as educadores/as es principalmente técnica, descuidando el desarrollo y entrenamiento de las llamadas competencias socioemocionales que, finalmente, son las que permiten la superación de los obstáculos de mayor dificultad en el aula (Vaello, 2009).

En la misma línea, cuando un/a profesor/a se define competente emocionalmente, es capaz de enfrentar los problemas de modo más favorable para la creación de un clima de aula positivo, confortante y estimulante tanto afectiva como cognitivamente. Desde esta perspectiva, Vaello (2009) propone una serie de competencias básicas que el/la docente debe

adquirir y entrenar tanto en sí mismo/a como en sus estudiantes, apuntando a aspectos como: autoestima, resiliencia, autocontrol, empatía, responsabilidad, entre otros.

Pero antes de determinar en qué consiste cada una de estas habilidades, es necesario definir qué es posible entender por “competencia”. En palabras de Bisquerra y Pérez (2007, p. 3), una competencia corresponde a “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Según los autores, es posible destacar que estas capacidades se caracterizan por integrar tanto el saber, cómo el saber hacer y el saber ser -referidos a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, respectivamente-; y del mismo modo, son indisociables en el marco del aprendizaje como producto de la experiencia.

Entonces, es posible definir competencia socioemocional como el conjunto de habilidades que hacen relación tanto a una dimensión social (hacia los demás) y emocional (hacia sí mismo/a), es decir, interpersonales e intrapersonales. En este sentido, el /la docente debe ser un/a entrenador/a de competencias, tanto hacia los/as demás como de sí mismo/a (Vaello, 2009).

Para definir los tipos de competencias socioemocionales necesarias, que tengan el objetivo de construir un clima de aula caracterizado por el orden y las buenas relaciones; primero, se debe comprender que el aprendizaje se desarrolla en diferentes escenarios tanto escolares como no; entre los primeros, es posible encontrar los aprendizajes que provienen tanto de la cultura propia de las escuelas (Proyecto Educativo Institucional), como aquellos principalmente académicos generados en el aula, a los cuales se deben añadir los aprendizajes de carácter informal que derivan de las interacciones interpersonales y actitudes intrapersonales (con su propia persona) (Vaello, 2009) de docentes y estudiantes.

En función de lo anterior, serán consideradas algunas de las competencias socioemocionales para generar ambientes propicios para el aprendizaje. Las cuales son recuperadas a través de un proceso de revisión bibliográfica de los planteamientos de los autores: Bandura (1977);

Goleman (1998); Grotberg (2006) y Vaello (2009), respecto de la Inteligencia Emocional y las competencias subyacentes a ella. Estos autores son considerados debido a que se presentan como pioneros y expertos en definir dichas competencias (principalmente en el caso de D. Goleman.), asociarlas a los espacios académicos (destacando a J. Vaello.) y profundizar desde la psicología (principalmente A. Bandura y H. Grotberg).

Lo anterior permite la construcción de una tabla, a modo de síntesis, que expone dichas competencias dentro de una categorización que contempla habilidades tanto inter como intrapersonales; las cuales se explican del siguiente modo:

Tabla 2

Competencias socioemocionales para generar un ambiente propicio de aprendizaje.

Competencias intrapersonales	Competencias interpersonales
<p>Autoconocimiento: Capacidad de reflexionar sobre las propias emociones y estados de ánimo. Goleman (1998) plantea que la conciencia de uno mismo es una capacidad fundamental para el control del estrés y de situaciones de alta presión, pues mientras mejor se conozcan los propios rasgos temperamentales (cólera, paciencia, optimismo, etc.) mejor será la capacidad de controlar una alteración o perturbación emocional y, del mismo modo, aumenta la capacidad de adelantarse a los impedimentos y proyectar soluciones.</p>	<p>Asertividad o respeto mutuo: Capacidad de hacer valer los derechos propios sin vulnerar los ajenos, y considerar los derechos ajenos sin renunciar a los derechos propios.</p> <p>Según Goleman (1998), la asertividad es una parte esencial de las habilidades sociales, ya que permite la autoafirmación de las personas respecto de las demás y defender los derechos propios sin agredir ni ser agredido.</p> <p>Adoptar una conducta asertiva tiene como consecuencia: facilitar la comunicación e impedir que el receptor malinterprete un mensaje, aumentar la posibilidad de conseguir lo deseado, incrementar las satisfacciones personales, favorece la creación de un autoconcepto positivo,</p>

	<p>disminuye conductas asociadas a la inhibición y agresividad tanto en sí mismo como en los demás.</p>
<p>Autocontrol: Capacidad de inhibir respuestas, pensamientos o emociones que nos puedan generar posteriores perjuicios.</p> <p>Daniel Goleman (1998) establece que las personas que cuentan con esta competencia: son capaces de gobernar sus sentimientos e impulsos, permanecen equilibrados y positivos en situaciones críticas, y piensan con claridad al formular soluciones en momentos de alta presión.</p>	<p>Comunicación: Capacidad de intercambiar mensajes verbales o no verbales para conseguir determinados objetivos.</p> <p>Según Goleman (1998), la comunicación implica tanto enviar mensajes efectivamente como también la escucha activa de los interlocutores, es decir, captar las señales emocionales de la contraparte y sintonizar con su mensaje. Las personas dotadas de esta competencia buscan la comprensión mutua y mantienen una postura abierta tanto a las buenas noticias como las malas, del mismo modo no presentan problemas en abordar cuestiones complejas. Por su parte, controlar y gestionar el propio estado de ánimo influye en la forma en que el comunicador establece el trato con los demás, por lo que se hace necesario un estado de ánimo neutro o calmado para establecer un buen canal de comunicación que genere un efecto en la audiencia.</p>
<p>Autoestima: Conjunto de juicios de valor sobre sí mismo.</p> <p>Es posible complementar esta definición con Bandura (1977), quien plantea que la autoestima es el resultado de un proceso de análisis y valoración de las experiencias propias en relación con otros. Una de sus funciones es</p>	<p>Empatía: Capacidad de conectar afectivamente con los demás y ponerse en su lugar.</p> <p>En esencia, explica Goleman (1998), la empatía consiste en darse cuenta de las necesidades y sentimientos de los demás sin que estos lleguen a manifestarlo explícitamente. Cuando una persona no desarrolla dicha sensibilidad, se equivoca al</p>

<p>regular la conducta mediante la autoevaluación, de este modo es posible anticipar un resultado en función de las creencias y autoconcepto que generan expectativas en torno a posibles éxitos, fracasos y rendimiento.</p>	<p>interpretar los sentimientos de los demás y reacciona de forma indiferente hacia los problemas del resto. Lo anterior, constituye a su vez una falta de desarrollo de autocontrol y autoconocimiento, pues al no reconocer los propios sentimientos, se produce un encierro emocional que impide establecer un contacto con el estado de ánimo de otras personas.</p>
<p>Automotivación: Capacidad de emprender nuevas metas por propia iniciativa.</p> <p>Siguiendo la misma línea de Goleman (1998), las personas dotadas de esta capacidad cuentan con: iniciativa, persistencia y optimismo. Puesto que están dispuestas a aprovechar diversas oportunidades y plantearse objetivos más allá de lo que se espera de ellas, a pesar de los obstáculos que se presenten; considerando estos contratiempos más como situaciones controlables que como fallos personales.</p>	<p>Gestión de conflictos: Capacidad de afrontar problemas de forma saludable, creativa y pacífica.</p> <p>Al respecto, Goleman (1998) agrega a esta habilidad, la capacidad de flexibilizar o adaptabilidad para dar respuesta creativa a los problemas que puedan presentarse en las más diversas situaciones, ajustándose a cada una de ellas.</p>
<p>Estilo atribucional: Forma de explicarse los éxitos y los fracasos propios.</p> <p>A partir de Goleman (1998), es posible establecer una relación entre esta habilidad emocional y la capacidad de flexibilizar ante situaciones de alto estrés o presión. Es decir, un estilo atribucional positivo tiene que ver con el modo de afrontar una situación compleja o un fracaso concibiéndolo como un estímulo para generar una respuesta creativa, más que como</p>	<p>Influencia o poder: Capacidad de conseguir cambios en las conductas, pensamientos o emociones de otras personas con nuestras intervenciones.</p> <p>Según Goleman (1998), las personas que desarrollan la empatía tienen la capacidad de producir un “contagio emocional”, es decir, sincronizar emocionalmente con los demás y establecer un vínculo que movilice sus emociones. De este modo, los sujetos que</p>

<p>impedimento. Por su parte, un estilo atribucional negativo enfrenta los fallos de modo que enfatiza el error, permitiendo que el estrés y las amenazas desborden las emociones y desalienten.</p>	<p>desarrollan esta capacidad: son altamente persuasivos, tienen facilidad para captar la atención de sus receptores, exponen sus opiniones y argumentos de forma eficaz de modo que repercuten en el resto, y las estrategias que utilizan permiten consensos y orientar la conducta de otras personas.</p>
<p>Resiliencia: Capacidad de superar las adversidades, saliendo reforzado de las mismas. Según Henderson (2006), la resiliencia es aquella capacidad humana que permite hacer frente a situaciones estresantes, pudiendo salir fortalecidos de dichos acontecimientos. De este modo, un sujeto resiliente se siente más seguro de sus capacidades, más permeable al estrés y más hábil para generar cambios o minimizar los efectos de situaciones dañinas que producen estrés mental.</p>	<p>Negociación: Capacidad de llegar a acuerdos y hacer encajar objetivos aparentemente incompatibles mediante la flexibilización de posturas y la modificación de actitudes. Siguiendo la línea de Daniel Goleman (1998), la resolución de conflictos o negociación, consiste en manejar situaciones de alta tensión con tacto y diplomacia, junto con reconocer los conflictos y desacuerdos para alentar al debate que fomente la búsqueda de soluciones para los implicados.</p>

Competencias interpersonales e intrapersonales propuestas por Vaello (2009) y explicadas mediante las propuestas de otros autores Bandura (1977), Goleman (1998) y Henderson (2006).

Esta compilación de competencias socioemocionales responden a la necesidad de incluir el desarrollo de las mismas en el profesorado, puesto que desde el MBE se contempla la construcción de estas habilidades centradas exclusivamente en el/la educando. En este sentido, es posible observar ciertas incongruencias entre los planteamientos ministeriales y las guías prácticas que se prestan para orientar la labor docente. Sin embargo, el Mineduc (2007) especifica la finalidad de entregar formación integral a todos/as los/as sujetos de la comunidad educativa, planteando que:

Una educación de calidad no significa solamente el desarrollo de las competencias requeridas para el trabajo y el desarrollo económico (capital humano), sino también el desarrollo personal y social de los individuos (derecho humano), ambas dimensiones son fundamentales para lograr una educación de calidad (p.5).

No obstante, en el MBE se establece la necesidad de que los/as maestros/as propendan a potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el estudiantado, pero sin entregar herramientas prácticas ni explícitas de cómo desarrollar dichas competencias en sí mismos/as. Lo cual se clarifica en el siguiente enunciado:

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña; diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula (Mineduc, 2008, p. 9)

De lo anterior se desprende que el objetivo del Ministerio de Educación, en cuanto al proceso de preparación de la enseñanza y clima de aula, tiene especial relación con el desarrollo de competencias pedagógicas centradas en el dominio disciplinar y siempre en función del estudiante, sin considerar, por medio de herramientas explícitas, el desarrollo integral y social de todos los/as individuos que componen la comunidad educativa, no considerando entonces, de manera específica a los y las docentes.

A partir de los últimos alcances se vuelve necesario plantear este estudio como un aporte a una de las herramientas fundamentales de las prácticas pedagógicas en Chile (MBE). La cual debiera incluir las competencias necesarias que debe desarrollar el/la docente para generar un clima de aula apropiado para el aprendizaje de todos/as sus estudiantes y, a su vez, una preparación de la enseñanza que lo promueva. De este modo, es posible contemplar algunos autores que proporcionan competencias socioemocionales básicas que se definen desde el enfoque de la Inteligencia Emocional.

Desde dicho enfoque es posible distinguir tres aspectos psicológicos principales: **pensamientos, sentimientos o emociones y conductas**. Los cuales funcionan de manera interdependiente, condicionando la reacción de uno en función de la acción de otro. Es decir, que el modo en que piensan las personas y su comportamiento dependen de los esquemas de pensamiento que han construido, lo que las lleva a interpretar determinadas situaciones y actuar según sus creencias (Gobierno de España).

Estos tres aspectos son observables en las prácticas educativas de los/as docentes, ya que las interacciones y situaciones que se presenten en la sala de clases, influyen positiva o negativamente en su praxis, esto es reflejado en su pensar, en su sentir y en su actuar. Lo que posibilita el estudio de estas desde las competencias socioemocionales como categorías de análisis del discurso de los/as profesores/as.

Finalmente, las habilidades expuestas en la *Tabla 2*, quedan sujetas a los resultados del análisis a llevar a cabo sobre el discurso de los/as docentes, es decir, puede darse el caso de que no todas las competencias mencionadas sean evidenciadas en sus relatos.

CAPÍTULO III

Supuestos y Justificación del Estudio

3.1 Supuestos

La Reforma Educativa actual promueve el diseño y puesta en marcha de una nueva política nacional docente, a través de la cual busca establecer un nuevo trato con los profesores y profesoras de Chile, afirmando que la calidad de un sistema educacional estará siempre definida por la excelencia que puedan alcanzar sus docentes y la valoración y reconocimiento que su labor tenga en la sociedad (Mineduc, 2015).

Dicha política contempla un conjunto de regulaciones y programas públicos de corto, mediano y largo plazo para el fortalecimiento, profesionalización y revalorización de la docencia y del liderazgo directivo como elementos centrales de un Sistema Educativo de calidad. Sus dos grandes ejes de acción son el fortalecimiento de la **formación inicial** de profesores y el desarrollo de una nueva **Ley Carrera Docente**¹⁵. La que contempla una etapa de inducción para el ingreso de los/as nuevos/as docentes y políticas de formación en servicio, además de un sistema de carrera que asegure estabilidad y defina trayectorias de desarrollo profesional, con modelos de evaluación y remuneraciones acordes a la relevancia que la sociedad reconoce para su labor (Mineduc, 2015).

Pero dichas dimensiones centran las transformaciones solo desde un nivel curricular, operativo y monetario, manteniendo a la escuela como una institución cerrada y poco comunitaria, que aún no abre sus actividades a la generación de acciones y espacios que se

¹⁵ La **Ley de Carrera Docente** hace referencia al proyecto de **Plan Nacional Docente** que da comienzo a la segunda etapa de la Reforma Educativa, con un foco en el fortalecimiento y reconocimiento de la profesión docente. En dicho proyecto entran docentes y educadores/as que se desempeñan en establecimientos que reciben financiamiento del Estado y si pertenecen al sector público ingresarán en el año 2016, mientras que el sector particular subvencionado lo hará entre el año 2018 y 2025. Las modificaciones que este plan realiza aluden a elementos tales como: 1, Encasillamiento; 2 Evaluación Docente; 3 Nuevo Sistema Salarial. Colegio de Profesores (2016).

articulen con la salud emocional y experiencias de sus integrantes. Ya que no solo los cambios en el currículo prescrito y la aplicación de un nuevo sistema de remuneraciones mejorarán las condiciones laborales y la relación que la labor docente tiene con la calidad de la Educación (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2008).

Del mismo modo, la consideración de la práctica pedagógica (desde la posición del profesorado) y la inclusión de absolutamente todos y todas los/as agentes del proceso educativo, propiciarán una Educación de calidad: accesible y equitativa (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2008).

En este sentido, para esta investigación resulta fundamental entender que la calidad de la Educación debiera incluir de lleno la construcción de Identidad Docente¹⁶, considerando sus experiencias cotidianas de trabajo. Ya que es posible conjeturar que la forma en cómo el/la docente se posiciona en su labor va a depender de los distintos enfoques curriculares desde los cuales ejerce, puesto que cada uno plantea objetivos y prioridades distintas. Es por esto, que se vuelve necesario establecer una relación entre los espacios educativos Tradicionales y No Tradicionales para determinar aquellos aspectos que, desde las metodologías alternativas, se vislumbra como un aporte a las políticas nacionales en cuanto a las Prácticas Pedagógicas, contribuyendo a la construcción de una identidad docente emocionalmente competente.

A partir de los alcances anteriores se plantean una serie de supuestos que sustentan el estudio:

Las competencias socioemocionales potencian las prácticas docentes

Usualmente se asocia a los/as mejores profesores/as con cualidades sociales y emocionales tales como la cercanía, la empatía o la disponibilidad emocional, siendo estos quienes, por lo general, producen un impacto más profundo en la vida de los y las estudiantes. Según una investigación realizada por Vaello (2009), se pudo evidenciar que en el propio relato de los/as

¹⁶ Hablar de distintos enfoques curriculares es referirse al modo de concebir, enseñar y disponer los contenidos curriculares en los dos sistemas educativos considerados: Sistema Tradicional y Sistema No Tradicional de Educación; afirmando que cada uno determina distintos modos de hacer pedagogía.

docentes, frente a la pregunta: “¿a qué atribuyen sus éxitos personales?”, comúnmente sus respuestas apuntaron a competencias sociales y emocionales como base de su éxito profesional y/o personal; y por el contrario, en pocas ocasiones aludieron a aspectos cognitivos como el razonamiento o la memoria.

En cuanto a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la sala de clases, es posible plantear que un/a profesor/a emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que constituye un lecho sobre el que se puede asentar más confortablemente el proceso de aprendizaje-enseñanza. El/la profesor/a no puede evadir estos aspectos socioemocionales, porque en cada una de sus intervenciones están presente las emociones, en sentido positivo o en sentido negativo (Vaello, 2009. p.11).

Por otro lado, si bien la idea de que el/la estudiante es el centro del proceso aprendizaje enseñanza es la más extendida desde los diversos modelos pedagógicas, es necesario hacer el alcance de que es del profesorado de quien depende el éxito o fracaso de los logros educativos de los/as educandos. Estos logros entendidos tanto en el plano académico como emocional, requieren, por parte del/a docente, el desarrollo de habilidades afectivas y sociales específicas que se integran a su praxis pedagógica. Del mismo modo, los/as educadores/as hoy experimentan cada vez más trastornos asociados a la ansiedad o depresión como consecuencia directa del desgaste profesional y consecuente malestar docente¹⁷, derivando en un agotamiento emocional que puede llevar a alteraciones fisiológicas; desgaste que tendría relación con que el profesorado experimenta mayormente emociones negativas que positivas durante su Práctica Pedagógica (Chiappe y Cuesta, 2013).

Teniendo en cuenta estos antecedentes y de cara al objetivo de investigación, se reconoce la **Inteligencia Emocional** (IE) como un factor fundamental en la praxis docente, entendiéndose como un conjunto de habilidades que el/a educador/a debe desarrollar y aprender a gestionar con la finalidad de dar respuesta a dos razones elementales: primero,

¹⁷ Entiéndase por *malestar docente* una caracterización para referirse a los efectos negativos producto de las demandas sociales y psíquicas dadas en la institución escolar y en el ambiente laboral. Describe un vivenciar psicológico asociado a un estado de malestar y no una condición del ser (Martínez, 2010; Reyes, Varas & Zelaya, 2012).

porque las aulas son el espacio en donde el modelo socioemocional del/la adulto/a alcanza mayor impacto para los y las estudiantes; y segundo, porque una variedad de investigaciones ha demostrado que unos niveles adecuados de IE ayudan a enfrentar con más éxito las vicisitudes cotidianas y el estrés laboral al que se encuentra sujeto el cuerpo docente en el contexto educativo actual (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Chiappe y Cuesta, 2013).

El MBE no explicita las competencias socioemocionales como parte de la práctica docente

El MBE, se fundamenta en la necesidad de consolidar una profesión docente que tenga claros los parámetros de su óptimo ejercicio a través de la generación de criterios que caracterizan su buen desempeño por medio de la experiencia práctica y el conocimiento científico (Mineduc, 2008).

Junto a ello, supone que para lograr una buena enseñanza, los y las docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y valores, ya que de otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus estudiantes, lo que hace insustituible la tarea docente (Mineduc, 2008). Pero los dos elementos descritos anteriormente, criterios que caracterizan el buen desempeño y la necesidad de que los y las docentes se involucren totalmente con capacidades y valores que apuntan únicamente al desarrollo de competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos/as y en el dominio de los contenidos que enseña (Mineduc, 2008), no permite ser una guía práctica que integre todos los elementos que se expresan en la interacción docente-estudiante ya que, como se plantea en el apartado anterior, dicha interacción no puede evadirse de aspectos socioemocionales, evidenciando que en cada una de las intervenciones cotidianas, educativas, formales e informales están presentes, ya sea en sentido positivo o negativo (Vaello, 2009); criterios socioemocionales que, actualmente, caen dentro de los elementos del currículo nulo¹⁸ al no ser planteados de forma explícita en el MBE.

¹⁸ El Currículo Nulo (omitido o evadido) hace referencia a aquellos elementos que se silencian, omiten o no se presentan voluntariamente en el currículo oficial (Alonso y Morgade, 2008).

Cabe destacar, que desde la presente investigación, se comprende que dicho instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que restrinja los desempeños de los y las docentes; por el contrario, se asume que busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los/as profesores/as nóveles en sus primeras experiencias en la sala de clases y conformar una estructura que ayude a los y las profesoras más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la Educación (Mineduc, 2008).

En relación al objetivo de trabajo, apunta a visibilizar la importancia de los aspectos socioemocionales en la práctica docente y cómo estos elementos, fundamentales a la hora de interactuar y generar buenos espacios comunicativos debieran ser integrados como criterios que caracterizan el buen desempeño docente en el MBE, para de tal manera guiar y apoyar la labor docente, integrando totalmente sus capacidades y proyectar el desarrollo y ejecución de competencias que beneficien una práctica humanizada, cercana, consciente y entonces, efectiva.

La consideración de competencias socioemocionales en el MBE, como herramienta guía de la Práctica Pedagógica en el Sistema Educativo Tradicional, contribuye al apoyo de dicha práctica para los/as docentes.

El MBE, como guía para la práctica docente (Mineduc, 2008, p. 7), es el documento encargado de mostrar qué criterios debiesen tener o seguir los/as docentes de nuestro país para lograr un buen manejo de la profesión. Sin embargo, dichas prácticas están determinadas por el actual Sistema Escolar Tradicional, el cual de alguna manera, condiciona las prácticas de los/as maestros/as que se encuentran insertos en él. Dicho sistema comprende la calidad de la Educación en términos cuantitativos de eficiencia y eficacia, dando mayor énfasis a los resultados; en donde una “buena institución” es considerada de calidad por sus “buenos resultados” en términos de medición, aspecto determinado por medio de la prueba

SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad en Educación), instrumento que, tal como su nombre lo indica, apunta a medir la calidad de la Educación.

Es en este escenario, en donde todos los esfuerzos gubernamentales se han direccionado en dicho sentido, incluyendo el MBE, documento que toma en cuenta todos los aspectos necesarios para lograr buenos resultados, como lo es el dominio disciplinar y metodológico, la reflexión de las propias prácticas o la evaluación de los contenidos. No obstante, y teniendo en cuenta que estos elementos son importantes, se excluyen otros que también lo son, como las competencias socioemocionales del/a docente. Aspecto ya desarrollado anteriormente, y a lo cual es necesario destacar la relación entre estas competencias y el bienestar del/la docente en términos tanto profesionales como personales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). Pero estos elementos no son tomados en cuenta por el Sistema Educativo Tradicional actual, a quien pareciera sólo importarle cuánto debe hacer el/la docente en términos de rendimiento numérico y de contenido. Esto, provoca que todo el trabajo docente esté enfocado en lograr buenos resultados a como dé lugar, olvidando al docente y su bienestar. Según Esteve (2005) cuando el docente no ha desarrollado las competencias emocionales necesarias o no tiene un ambiente laboral que fomente la socioemocionalidad, afecta su equilibrio personal y, por ende, su salud. Lo cual, provoca inseguridad y el reduccionismo de su trabajo al “superar la jornada”, esperando la hora de salida y minimizando al máximo su calidad de enseñanza. En consecuencia, se produce una especie de estrés laboral o *Burnout*¹⁹. Por tanto, es posible concluir que un/a docente con competencias socioemocionales desarrolladas es capaz de lograr calidad y comodidad en su práctica docente, lo que deriva en una enseñanza de calidad. *En el discurso de docentes del Sistema No Tradicional, es posible evidenciar mayor presencia de competencias socioemocionales referidas a clima de aula y preparación de la enseñanza.*

A partir de la revisión bibliográfica de los fundamentos pedagógicos y filosóficos de las Pedagogías No Tradicionales revisadas en el Marco Referencial, es posible desprender

¹⁹ Burnout: Es una palabra inglesa que literalmente significa “salir quemado”. Maslach y Jackson (1986) definen el síndrome como un agotamiento emocional, despersonalización y reducido logro personal.

algunas conclusiones que llevan a reafirmar la idea de que el profesorado que ejerce en estas metodologías alternativas presenta mayor desarrollo de competencias socioemocionales referidas a clima de aula y preparación de la enseñanza, o al menos una intención explícita de llevar a cabo una práctica co-educativa.

De acuerdo a los lineamientos de la filosofía Montessori es posible plantear que la formación inicial de guías tiene como principio llegar a generar espacios que propicien relaciones directas entre niños/as y adultos/as, con un fuerte acento en el afecto, calidez y confort en las mismas, ayudando a generar aprendizajes profundamente estimulantes y gratos tanto para los/as estudiantes como para los/as guías. En este sentido, la Educación se basa en un triángulo: ambiente-amor-niño/a. En donde el/a adulto es un nexo entre un ambiente bien preparado y el/a niño/a, cuya meta es ayudarlo a ayudarse y, del mismo modo, a generar un autoconcepto positivo (Ramírez, 2009).

En cuanto al rol docente, el papel de la guía Montessori es radicalmente distinto al dado en el Sistema Tradicional, puesto que su principal objetivo es observar los intereses y necesidades individuales de sus estudiantes, actuando de forma pasiva en el proceso de aprendizaje con el fin de contribuir a la autonomía de los/as niños/as.

Siguiendo la línea anterior, las principales características de los/as guías Montessori son: conocer las características intelectuales, fisiológicas y psicológicas de cada período del desarrollo de los/as niños y niñas; ser capaz de guiar al niño/a en sus actividades y uso de materiales; conocer el uso y objetivo de cada material; mantener ambientes sanos y limpios; despertar en el/a niño/a su creatividad e interés; generar autodisciplina, bondad y cortesía. De todo lo cual se desprende que los/as guías Montessori, además de propender al desarrollo de competencias socioemocionales más sólidas, se orientan por un humanismo integral que lleva a todos sus integrantes a construirse como sujetos libres, con dignidad e inteligencia (Ramírez, 2009).

Por su parte, la pedagogía Waldorf afirma que actualmente en todas las reformas predomina un pensamiento científico-materialista y que la escuela cada vez tiene menos conocimiento del ser humano y se guía menos por su espíritu. Sumado a ello, afirma que el funcionamiento

de las escuelas no puede ser autoritario, y que solamente es posible mediante una colaboración amistosa, llena de confianza entre alumnos/as, maestros/as, padres y amigos. Afirmando que todos/as los/as integrantes de la escuela Waldorf han de convivir de forma co-educativa, y finalmente, que en vez de ejercer presión con exámenes y exigencias de rendimiento, se debe fomentar el desarrollo individual, enseñando, en la misma medida, a penetrar en los conocimientos (cognición), como también experimentar y vivenciar mediante el quehacer creativo. Estas escuelas libres quieren ser el lugar de entrenamiento de un comportamiento social práctico y así proyectar estímulos curativos a la sociedad (Carlgren, 2014).

En este sentido, es posible afirmar, que de acuerdo a los principales fundamentos de las pedagogías alternativas, se evidencia una mayor preocupación por los aspectos sociales, emocionales e interpersonales en contraste con el Sistema Tradicional.

3.2 Justificación del Estudio

La realización del estudio se basa en la necesidad actual de discutir y generar cambios en torno a la calidad de la Educación chilena. Pero para acercarse a esta problemática se hace pertinente poner foco, no solo a lo que está explícito en los documentos oficiales y se conforma como una visión macro de las políticas educativas, sino también a las prácticas docentes y otros mecanismos de socialización que operan en el ámbito escolar y que se plasman en el *currículum oculto*²⁰. De este modo, es posible centrar la atención a lo micro de la actividad educativa, que compone la interacción misma en el aula; revisión que no debe dejar de lado las prácticas docentes y experiencias directamente rescatadas del relato del profesorado. En otras palabras, los cambios que se realizan en el currículo prescrito, en búsqueda de una Educación de calidad y equidad, no bastarán si no se logra poner atención en las prácticas pedagógicas, y para ello el componente vivencial resulta fundamental (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2008).

²⁰ El currículum oculto hace referencia a las normas y valores enseñados en la escuela de manera implícita, sin que sean parte de los fines, objetivos o contenidos explícitamente planteados por los documentos ministeriales oficiales y son ejercidos por el profesorado. Guerrero, Provoste y Valdés (2006).

La atención que se le ha dado a los documentos oficiales, por parte de los gobiernos, muestran la invisibilización de la labor docente en la toma de decisiones de las reformas educativas. Esto quedó de manifiesto en las recientes movilizaciones, a propósito de la Ley de Carrera Docente (CPD), legislación cuya principal crítica dice relación con la falta de contextualización y focalización en las problemáticas reales que vive el cuerpo docente (precarización, desprofesionalización, exámenes evaluadores como técnicas de control y jerarquización, agobio laboral y malestar docente).

Las demandas planteadas en dicha movilización exigen la necesidad de discutir cualquier reforma por medio de mecanismos efectivamente participativos, vinculantes y democráticos que incluyan a toda la sociedad. Esto para generar instancias de encuentro y reflexión que procuren un espacio resolutivo, con real participación de los actores directos de cada uno de los ámbitos en cuestión. En este caso, los y las docentes afirman que las pocas instancias de “diálogo” en las que se incluyeron eran consultivas y no resolutivas. Sintiendo constantemente que dicho proyecto de ley se hizo decidida y razonadamente sin las y los profesores (Lama, 2015).

Es a partir de lo anterior, que este estudio busca objetivar las situaciones y condiciones laborales a través del relato que los/as maestros/as tienen de sus propias vivencias en el margen de los Sistemas de Enseñanza Tradicional y No Tradicional. Además de apuntar a reconsiderar el componente experiencial como un elemento fundamental para generar propuestas que ayuden a enriquecer los actuales dispositivos pedagógicos, estableciendo lineamientos para guiar las prácticas docentes (en nuestro caso MBE) del profesorado del Sistema Tradicional, tomando como referente el quehacer pedagógico de mediadores/as de la enseñanza no formal para complementar dicho instrumento, específicamente referido al Dominio A y B con la finalidad de introducir información sobre las competencias socioemocionales, apuntando a conformar una herramienta que guíe el logro de aprendizajes más significativos en el estudiantado y, por ende, mayor satisfacción en las prácticas laborales del/la docente.

Finalmente, cabe señalar la necesidad que este estudio tiene de **comprender e identificar las competencias curriculares y socioemocionales de docentes que se desempeñan en el Sistema Tradicional y No Tradicional de enseñanza, asociadas a los dominios A y B del MBE**. Competencias que no solo deben ser dirigidas única y exclusivamente hacia el alumnado, sino también como categorías de apoyo y mejora de las condiciones laborales de y entre los/as docentes, buscando humanizar la práctica frente al tecnicismo preponderante que impersonaliza la Educación Tradicional actual.

CAPÍTULO IV

Metodología

4.1 Tipo de estudio

Esta investigación es de tipo exploratoria, ya que no solo pretende darnos una visión general, de tipo aproximativo, respecto de una determinada realidad. Sino que indaga en un tema poco explorado y reconocido en Chile, lo que desafió la formulación de hipótesis precisas o de cierta generalidad. (Valles, 1999) Este criterio recién explorado se asocia a la novedad del fenómeno o al poco conocimiento que existe sobre los diversos tipos de educación no formal, lo que no admite una descripción sistemática o profunda aún.

Sumado a ello, ha sido desarrollada en los grandes etapas: La primera, consistió en una revisión teórica de diversos aspectos relacionados a Educación; desde aquellos más amplios, asociados a elementos filosóficos y paradigmáticos, para luego llegar a establecer una relación entre estos principios con la situación actual de la Educación en Chile, por medio del estudio de los documentos oficiales propuestos por el Ministerio. Revisión teórica que permitió situar la práctica docente en distintos contextos en los que se desarrolla y en la forma en la que el/a docente se posiciona desde diversos Sistemas de Enseñanza.

Posteriormente, teniendo en cuenta que el foco en estudio es la práctica docente, en segunda instancia, se planteó la pregunta respecto al modo en que es posible analizar dicha práctica considerando al/la docente como protagonista de la mejora de la calidad educativa. En este sentido, el análisis no se realiza de la observación de la misma sino de lo que indican y reflexionan los/as propios/as docentes sobre su quehacer, proponiendo como herramienta metodológica el **análisis discursivo**.

Finalmente, para el desarrollo del análisis es necesaria la formulación de categorías y elaboración de un protocolo entrevista para su posterior puesta en práctica y análisis a posteriori.

4.2 Enfoque Metodológico y Técnicas de Análisis Discursivo

Esta investigación se sitúa desde el enfoque cualitativo, ya que permite identificar y comprender los significados que las personas le otorgan a las relaciones a partir de la propia experiencia y de los contextos en donde éstas se desarrollan. Bajo esta perspectiva, la postura de Canales (2006, p.19) resulta iluminadora al señalar que: “Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable y lo numeroso, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de objetos codificados que, por lo mismo, hay que traducir”.

El enfoque cualitativo permite conocer las subjetividades de las realidades, interacciones y percepciones de las/os actores (Flick, 2007). Ciertamente, se trata de comprender los procesos y fenómenos desde el interior, -desde el yo-, llegando a conocer los significados de las acciones humanas y la vida social. Desde este paradigma, las distintas experiencias y vivencias de las personas son relevantes para comprender los significados de los fenómenos que son parte de su propia realidad. Por lo cual, la perspectiva de cada uno de los actores es valiosa, ya que se centra en la forma en que estos experimentan, perciben y sienten los elementos que conforman su contexto. Dicho de otro modo, la metodología cualitativa busca describir los fenómenos sociales que se sitúan en contextos naturales, centrándose en la producción de un registro descriptivo, es decir, hechos donde se relevan las palabras habladas o escritas de las personas respetando tal cual estas las expresan (Flores, 2009).

La propuesta de análisis se enmarca en particular dentro de la metodología del **análisis del discurso** (Potter y Wetherell, 1987; Iñiguez, 2009), que encuentra sus antecedentes en el llamado “giro lingüístico o discursivo”, momento en las ciencias sociales que llevó a concebir el lenguaje no como un mero descriptor o instrumento que representa la realidad, sino como elemento constitutivo de la subjetividad por su capacidad creadora.

El ya mencionado giro discursivo plantea una perspectiva nueva y alternativa a la de la filosofía de la conciencia respecto de los objetos de estudio y la objetivación de lo conocido. Es posible afirmar que con el giro discursivo se pasa de un paradigma que ponía las ideas y la introspección racional en el centro de la observación certera del mundo, a otro que prioriza la observación y el análisis de los discursos. Esto implica un cambio epistémico radical en la mirada científica. Como bien lo aclara Ibáñez (2003), la dicotomía mente/mundo es reemplazada por la dualidad discurso/mundo. En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje, que le reconoce la capacidad de hacer cosas (Austin, 1962) y que, por lo mismo, nos permite entender lo discursivo como un modo de acción.

Por consiguiente, la dimensión social como objeto de observación no puede ser separada ontológicamente de los discursos que en la sociedad circulan. Estos discursos, además, y a diferencia de las ideas, son observables y, por lo mismo, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional. Todo lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan (Echeverría, 2003; Santander, 2011). A partir de esto, el giro lingüístico reconoce no solo las funciones referencial (informativa) y epistémica (interpretativa) del lenguaje, sino también contempla una función realizativa (creativa), o generativa (Echeverría 2003; Santander, 2011).

Retomando el objetivo general de este trabajo: **Comprender e identificar las competencias curriculares y socioemocionales presentes en el discurso de docentes que ejercen en el Sistema Tradicional y No Tradicional de Enseñanza, asociadas a los Dominios A y B del MBE**, es posible determinar que esta problemática solo se puede abordar desde las propias vivencias del profesorado en estudio. Por su parte, los aspectos no observables ni tangibles como sentimientos y percepciones, deben ser indagados desde la realidad social concebida por los/as propios/as actores.

En este caso, son los propios maestros y maestras quienes interactúan y vivencian distintas experiencias cotidianas asociadas a las Prácticas Pedagógicas tanto en los planos didáctico, profesional, intrapersonal y disciplinar; esto, en el marco de un contexto social y cultural específico de la institución educativa en la que se desempeñan.

De acuerdo a ello, se justifica la necesidad de analizar las prácticas docentes a través de sus propias percepciones sobre la misma y no visualizarlas mediante referencias u observaciones externas que vislumbren un antagonismo entre lo que hacen frente a lo que desde, las políticas gubernamentales, se determina como lo que deben hacer. De esta manera, la relación sujeto-práctica se representa a través de lo que los y las mismas docentes expresan a través del discurso, y ello conforma una realidad que se asocia a ciertas categorías de análisis.

Esta concepción busca darle importancia a lo que los sujetos investigados plantean de acuerdo a las emociones y experiencias de su propia y cotidiana realidad, ya que evidentemente, en las problemáticas culturales, el lenguaje juega un rol central. Y en la búsqueda de explicaciones y soluciones, el discurso es señalado, a menudo, como un lugar donde los prejuicios, estereotipos, representaciones negativas, etc. se reproducen (Santander, 2011). Entonces se define el discurso como una práctica social (Fairclough, 1992, 2003; Van Dijk, 2000) y desde esa convicción se inicia y justifican los análisis discursivos como análisis sociales entendiendo que, bajo esta perspectiva, se concibe el discurso como una forma de acción. Entonces, analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una forma de acción social (Santander, 2011).

Finalmente, y retomando las palabras de Canales (2006), citadas al inicio de este apartado. La responsabilidad que el equipo de investigación asume, se asocia a la transcripción e interpretación de lo dicho por los y las docentes desde un de análisis pragmático, desarrollando la construcción de categorías teóricas que permiten una búsqueda de los elementos constitutivos de sus prácticas. Dichas categorías teóricas corresponden a las competencias curriculares y socioemocionales que deberían desarrollar las y los docentes de acuerdo a los Dominios A y B del MBE.

4.3 Selección de las y los informantes

Para la justificación de la selección muestral, es necesario detenerse, primero, en el tipo de muestreo cualitativo que acoge esta investigación, correspondiente al **muestreo por juicio** que según Mejía (2000), se refiere a la selección de unidades de estudio (sujetos participantes) a partir de criterios conceptuales que respondan a la **representatividad** de los niveles estructurales en los cuales se encuentran insertas dichas unidades; criterios que deben ser definidos teóricamente y determinados previamente por los/as investigadores/as. Para el autor, entonces, esta instancia de definición de criterios conceptuales corresponde al primer paso metodológico del muestreo por juicio, al cual sigue, en un segundo momento, la elección de informantes; entendiendo que ambos pasos se dan en el marco de los niveles socioestructurales en estudio.

La selección muestral por juicio, corresponde a una parte de un colectivo o universo en estudio, seleccionada mediante **criterios de representatividad socioestructural**, es decir, cada sujeto participante representa un nivel de la estructura social en la cual está inserto. En este sentido, y a diferencia de los métodos cuantitativos de investigación en los cuales la selección muestral es aleatoria, en la investigación cualitativa se construye un procedimiento específico con determinados criterios de selección que permiten la elección de sujetos en función de que estos presenten un conocimiento, ya sea básico o profundo, del mundo sociocultural que representan. Lo cual a su vez justifica la preferencia por grupos reducidos de sujetos participantes por sobre grupos profusos que no conozcan la dinámica social que aborda el objeto de estudio (Mejía, 2000).

Siguiendo la línea de Mejía (2000), cabe aclarar los aspectos metodológicos de selección muestral desarrollados en la investigación. En primer lugar, se considera la definición de criterios conceptuales que orientan la selección de informantes en función de juicios que llevan a la homogeneización de los/as participantes a partir de características de semejanza. A su vez, Valles (1999) aporta otros criterios de selección afirmando que para proceder a seleccionar casos individuales o **participantes** de una investigación, se deben considerar **criterios de heterogeneidad** (diversidad) y **accesibilidad** (nivel de disponibilidad hacia los sujetos a investigar).

Por otra parte, se establecen niveles de representación socioestructural que guardan relación con la delimitación de los espacios que representan las y los informantes, es decir, la acotación del universo de estudio a los tipos de Sistemas Educativos Tradicionales y No Tradicionales en los cuales se insertan los/as sujetos.

Los criterios de homogeneidad y heterogeneidad utilizados al seleccionar a las y los participantes, se explican mediante la siguiente tabla.

Tabla 3

Criterios de Homogeneidad y Heterogeneidad aplicados en la selección de los/as informantes.

Homogeneidad	Heterogeneidad
Condición de ejercer actualmente en uno de los dos Sistemas Educativos (Tradicional o No Tradicional)	Diferencias entre los tipos de dependencia en el que se desempeñan los/las docentes entrevistados/as (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado)
Docentes que ejerzan en los niveles educativos que abarca la Enseñanza Básica.	Diferencias entre cada uno de los enfoques pedagógicos y curriculares (Montessori, Waldorf, Lefebre Lever y Currículo Ministerial).
	Diferencias de rangos etarios
	Experiencia laboral (sujetos que presentan distintas experiencias laborales como también distintas cantidades de años de ejercicio docente)

Categorías utilizadas para la selección de los/as sujetos participantes a partir de los criterios de selección adaptados de Mejía (2000) y Valle (1999).

Sumado a lo anterior, se aplican criterios de accesibilidad, tales como:

- La cercanía geográfica del profesorado estudiado, es decir, docentes de la quinta región, específicamente de las comunas de Viña del Mar, Valparaíso, Quilpué y Limache.
- Contacto de los sujetos. La comunicación con los/as docentes entrevistados fue mediante contacto directo con compañeras de trabajo, profesoras mentoras de práctica, y a través de redes de contactos.

Cabe señalar que los sujetos participantes corresponde a una muestra de seis docentes en total, cuya estratificación de la enseñanza y diferenciación de modalidades se explican mediante la siguiente tabla:

Tabla 4

Participantes por representación socioestructural de cada modalidad.

Sistema Tradicional			Sistema No tradicional		
Escuela Municipal Villa Monte, Valparaíso	Escuela Particular subvencionada Sagrada Familia de Nazareth, Valparaíso	Escuela Particular San Gabriel English College, Viñadel Mar	Escuela Básica Montessori, Valparaíso	Colegio Waldorf San Francisco de Limache, Limache.	Escuela Libre, Feliz y Holística “Manke Unakita”, Quilpué.

Clasificación de representantes por nivel socioestructural correspondientes a modalidad Tradicional y No Tradicional.

Aspectos éticos

Para la investigación se buscó mantener una ética que proteja toda la información proporcionada por las/os participantes, a quienes se les informó el carácter del estudio y se solicitó la firma de un consentimiento escrito que explicita las características y condiciones de su participación.

A las/os sujetos se les informó sobre el uso de los datos recogidos de sus discursos, así como de su anonimato y el carácter voluntario de su participación.

Por último, se decidió no utilizar los nombres de dichos participantes para mantener la confiabilidad y privacidad, por lo que solo se utiliza la letra P junto al número correspondiente de cada entrevistada/o para identificar a cada entrevistada/o.

Confiabilidad y validez

La confiabilidad está dada por la validación de la entrevista por parte de un grupo de expertas correspondientes a docentes investigadoras de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

4.4 Procedimiento de análisis

De acuerdo a los procedimientos analíticos de Íñiguez y Antaki (2003), para realizar un análisis del discurso es preciso recorrer las siguientes etapas: **definición del proceso** que quiere analizarse, **selección del material** relevante para el análisis y el **análisis** propiamente dicho.

Definición del proceso que quiere analizarse

La primera etapa implica definir el proceso que se quiere llegar a analizar, y surge a partir de la delimitación del campo de estudio, momento posterior a la revisión bibliográfica de los elementos que aquí se abordan. Esto permite establecer el foco del análisis, lo cual es posible aclarar mediante preguntas orientadoras. Como Íñiguez (2003) lo plantea, toda investigación está fuertemente condicionada por las preguntas que se formulan; cuestionando por ejemplo: ¿qué fenómeno social se está intentando dilucidar, comprender o aclarar?

El foco de análisis de este estudio considera como fenómeno social a dilucidar los distintos niveles de representación de la socioestructura que se pretende abordar, que en este caso corresponden a los Sistemas de Enseñanza Tradicional y No Tradicional y los/as respectivos/as participantes que representan estos niveles estructurales.

Para la realización de un Análisis del Discurso (AD), el establecimiento del foco analítico radica en preguntarse qué relaciones sociales mantenidas y promovidas a través del lenguaje se quieren explicar. Afirmando que el AD se basa en la asunción de que la relación social que el/la analista examina no está únicamente mediatizada por el lenguaje, sino también controlada por él. Dicho en breve, la relación social es, simultáneamente, constituyente y constitutiva.

En este sentido, las preguntas formuladas buscan comprender, en primer lugar, *¿cuáles son las competencias que se presentan en el discurso de docentes tanto del Sistema Tradicional y No Tradicional de enseñanza, referidos al momento de preparación de la enseñanza (Dominio A) y clima de aula (Dominio B) del Marco para la Buena Enseñanza? Y a partir de ello dilucidar si: ¿es posible, relacionar el discurso de estos docentes, en funciones de las Competencias Curriculares y Socioemocionales?*

Sumado a ello, y comprendiendo que el AD también implica la traducción de elementos que no se presentan de forma explícita y que son construidos y mantenidos en el discurso de los y las informantes, el presente análisis busca esclarecer si tras sus relatos es posible evidenciar

si: *¿el Sistema Educativo influye en las prácticas pedagógicas de los/as docentes?*, y a la vez si *¿es posible evidenciar un paradigma educativo subyacente a dichas prácticas?*

Finalmente, cabe referirse a la **intertextualidad** como aquella dimensión en la que se entrecruzan la multiplicidad de discursos, considerada una cuestión clave del AD y de casi todas las corrientes discursivas, desde las cuales se acepta que ningún discurso existe con independencia, es decir, nunca un discurso existe por sí mismo sin estar anclado a otros (Íñiguez, 2003).

En este caso aquella dimensión de intertextualidad se explica con la presencia de elementos referidos tanto a los documentos ministeriales, como a los tipos de Pedagogías y Paradigmas, elementos presente, de forma, implícita o explícitamente en el discurso de las/os docentes, y que corresponden, en segunda instancia, a una característica principal de los materiales con que se realiza el análisis discursivo.

Selección del material relevante para el análisis

La búsqueda de un material relevante para el análisis comienza una vez que se ha recogido la relación social que se pretende analizar. Esta relación social contempla la interacción entre el discurso de las/os participantes y los niveles estructurales que representan (Sistema Tradicional, No Tradicional y sus modalidades) entendiendo que de estos niveles se desprenden elementos que condicionan de algún modo el discurso o relato de los y las docentes trascendiendo su dimensión individual, y así identificar los efectos más conectados con la relación social que hay que dilucidar (Íñiguez y Antaki, 2003).

Para la selección de los materiales es necesario considerar tres conceptos fundamentales para la elaboración del AD: representatividad, efectos discursivos e intertextualidad.

El término de **representatividad**, concepto que en el AD no significa criterios estadísticamente representativos, apunta a la expresión más precisa de una totalidad. En este sentido, los sujetos participantes o unidades de estudio fueron seleccionados en función de

este criterio, puesto que el rol que desempeñan implica un alto nivel de representatividad dentro de los grupos o colectivos a los que pertenecen (Íñiguez y Antaki, 2003).

Los **efectos discursivos**, por su parte, tienen relación con las derivaciones que se vehiculan cuando el lenguaje nomina o (re)crea la realidad, movilizand o ciertos sentidos, significaciones, órdenes o una parcela del mundo, etc. En este sentido, cabe señalar que los efectos discursivos tienen un alto nivel de subjetividad, teniendo en cuenta que el relato está sujeto a la perspectiva del/a analista y a lo que este es capaz de captar durante su interpretación (Íñiguez y Antaki, 2003).

Además, es posible determinar que los materiales obedecen a un carácter de intertextualidad puesto que no es posible concebirlos de forma aislada, sino que se encuentran en constante interacción. Dicho esto, los materiales que resultan relevantes para el análisis serán: los documentos ministeriales oficiales y el MBE (contemplando las competencias curriculares asociadas al Dominio A y que fueron extraídas de los programas, y las competencias socioemocionales planteadas por Vaello [2009]) para el Dominio B, selección que obedece a que ambos dominios son momentos subyacentes a cualquier práctica pedagógica con independencia de la Modalidad Educativa en que se enmarque); además de otros materiales como el protocolo de entrevista y sus transcripciones.

Para establecer las categorías de análisis, en primera instancia, se extraen las competencias curriculares y socioemocionales, a partir de las cuales se elabora la principal técnica de recogida de información del estudio, correspondiente un protocolo de entrevista con preguntas orientadoras que hacen referencia a los Dominios A y B del MBE. Las que ponen énfasis en la representación del nivel socioestructural en el que se posicionan los/as docentes, por sobre sus características individuales o particularidades. Además de atender a la superposición de discursos o la intertextualidad que los configura, es decir, abordando los relatos de los/as entrevistados/as teniendo en cuenta que no se construyen por sí solos, sino que se rigen por elementos implícitos y explícitos, ya sea por los discursos preponderantes del magisterio, como por aquellos elementos más paradigmáticos que están detrás de dichas prácticas y que de algún modo u otro condicionan sus discursos.

Estos protocolos se enmarcan en una técnica específica de producción y recogida de información correspondiente a la *entrevista activa*, que propone al sujeto entrevistado como un individuo activo y activable en la producción de la realidad en función de la relación comunicativa que propicia el proceso de entrevista; del mismo modo, el/la entrevistador/a es un actor que toma un rol activo frente al hecho. Si bien esta técnica presenta un carácter espontáneo y flexible, también posee una estructura focalizada en el marco de los parámetros que proporciona el/la entrevistador/a (Valles, 1999).

Para finalizar, cabe referirse a la transcripción de entrevistas como último material relevante para llevar a cabo el análisis, seguida por una sistematización de datos en función de categorías asociadas a los Dominios A y B.

Análisis propiamente dicho

Los recursos técnicos que moviliza el análisis del discurso son variados y proceden de la relación y posición que tiene el lenguaje en las ciencias sociales. Como fue dicho, la información a analizar proviene de la entrevista como una fuente verbal, la que a través de una transcripción detallada permite identificar interacciones, incidencias y circunstancias, como así también interrupciones, respiros y pausas que forman parte del análisis discursivo.

Si bien no existe un único modelo para llevar a cabo un análisis, es posible afirmar que toda investigación que contemple el análisis discursivo y que quiera enfrentarse exitosamente a la interpretación, debe mostrar siempre una coherencia rigurosa entre categorías conceptuales, categorías discursivas, categorías lingüísticas/semióticas y recursos gramaticales. Bourdieu (2000) hablaba de la **vigilancia epistémica** que debe tener todo análisis social; en otra propuesta podríamos hablar de una **vigilancia analítica** que exige que los conceptos teóricos y los analíticos de la investigación estén relacionados con el objeto de estudio y que se apoyen mutuamente para la ejecución del análisis.

Para desarrollar el presente análisis discursivo con categorías establecidas, es necesario preocuparse por la coherencia entre las categorías teóricas, las que se presentan como

competencias curriculares, socioemocionales y categorías analíticas que son posibles de abordar en diferentes niveles de análisis, que según Íñiguez (2003) son: 1° Actos de habla; 2° Pragmática; 3° Retórica; 4° Argumentativo; y 5° Polaridades y deconstrucción.

En este sentido, es relevante determinar que la categoría lingüística desde la cual se posiciona el análisis discursivo corresponde al segundo nivel propuesto por Íñiguez y Antaki, (1994) en Íñiguez, (2003): **Pragmática**, óptica que permite situar las categorías teóricas construidas para llevar a cabo la interpretación de los relatos estudiados. Dicha categoría se desarrolla del siguiente modo:

2° Pragmática: El uso de la pragmática es común en el análisis discursivo que estudia el lenguaje en las ciencias sociales. Muchos/as analistas del discurso se centran en las conversaciones cotidianas y las analizan desde un punto de vista pragmático, es decir, buscando los significados tal y como son señalados por la información contextual que los/as hablantes asumen en público.

Por ejemplo: “-Profesora, ¿trajo las pruebas?
-Mira a ver en la carpeta”.

La respuesta “*mira a ver en la carpeta*” no dice directamente si trajo las pruebas, pero al estudiar el lenguaje en una interacción social, es posible afirmar que la hablante, en este caso la profesora, confía en la capacidad del oyente (estudiante) para interpretar las consecuencias de lo que dice.

5° Polaridades y deconstrucción: Todo discurso presenta polaridades de manera implícita o explícita. En este sentido, Parker (1988), sugiere buscar los juegos de oposiciones en el desarrollo de una narrativa particular. Dichos juegos pueden presentarse de forma singular/múltiple, consciente/inconsciente, o con dependencia/ independencia.

Para esta elección, se debe considerar que la legitimidad del AD proviene de la capacidad interpretativa del lenguaje, la cual varía de acuerdo a la acción investigadora, en donde todo analista establece una relación activa entre lo que desea observar y comprender y las

herramientas que le permitirán llegar a tal comprensión. Es decir, las herramientas analíticas, los focos y profundidad de estudio, apuntan únicamente al logro del objetivo. El análisis se hará de acuerdo a esta categorización:

Diagrama 1

Categorías de análisis:

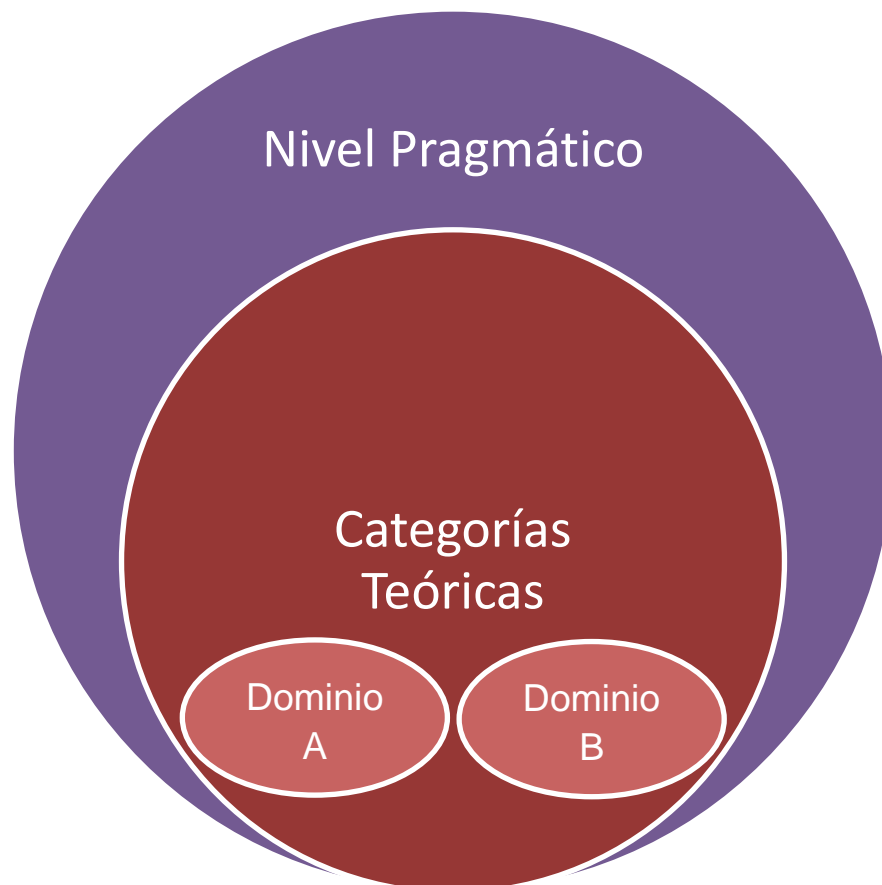


Diagrama de Venn en base a los niveles analíticos de Íñiguez (2003), MBE (2008) y Vaello (2009).

CAPÍTULO V

Análisis de los Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados que surge a raíz de la sistematización de la información extraída de las entrevistas (ver Anexo 2: Tabla de sistematización de datos). Los que se examinan por medio de las **categorías analíticas** o discursivas expuestas en la Metodología y **categorías teóricas** o conceptuales desarrolladas en el Marco Referencial.

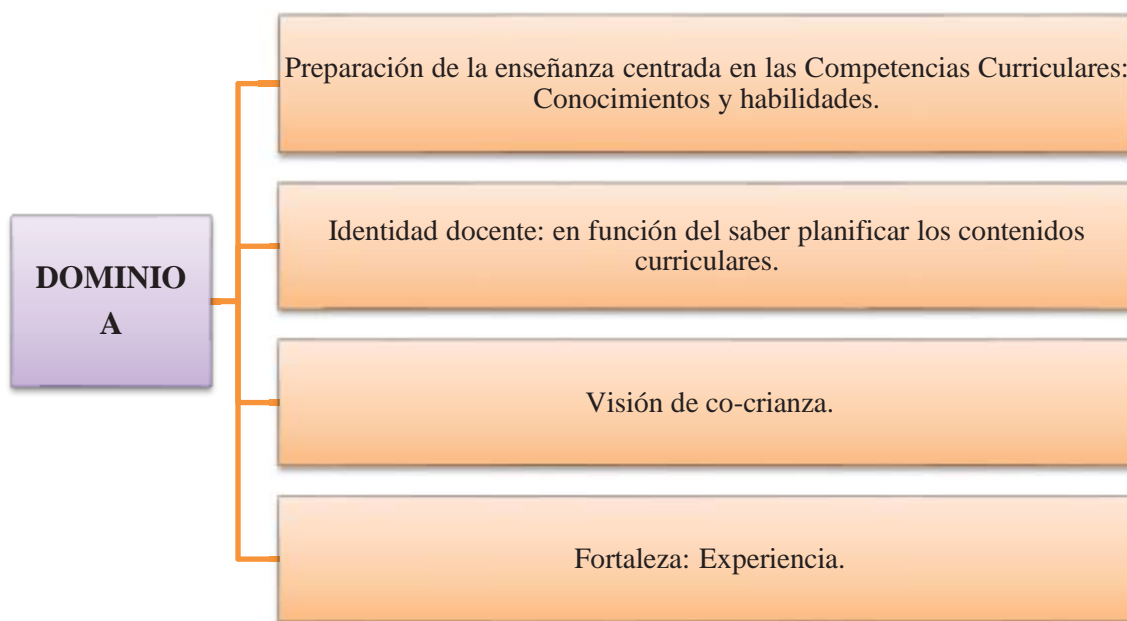
Estas categorías se entrecruzan, siendo las primeras (niveles de análisis) donde se pone énfasis en las funciones, efectos y en cómo se construye el discurso; y las segundas (competencias curriculares y socioemocionales), aquellas que generan relaciones de implicancia conceptual.

¿Cómo construyen discursivamente las y los docentes los momentos referidos a la preparación de la enseñanza y generación del clima de aula?

Para dar estructura al análisis y favorecer su comprensión, en primera instancia, se presenta un esquema para exponer los principales conceptos que se desprenden del discurso de cada participante, asociándolos a las categorías de análisis que se extraen respecto del Dominio A y B, agrupando estos elementos en función de la Modalidad Educativa a la cual pertenecen, para luego presentar una breve explicación de dichos esquemas.

Modalidad: Sistema Tradicional

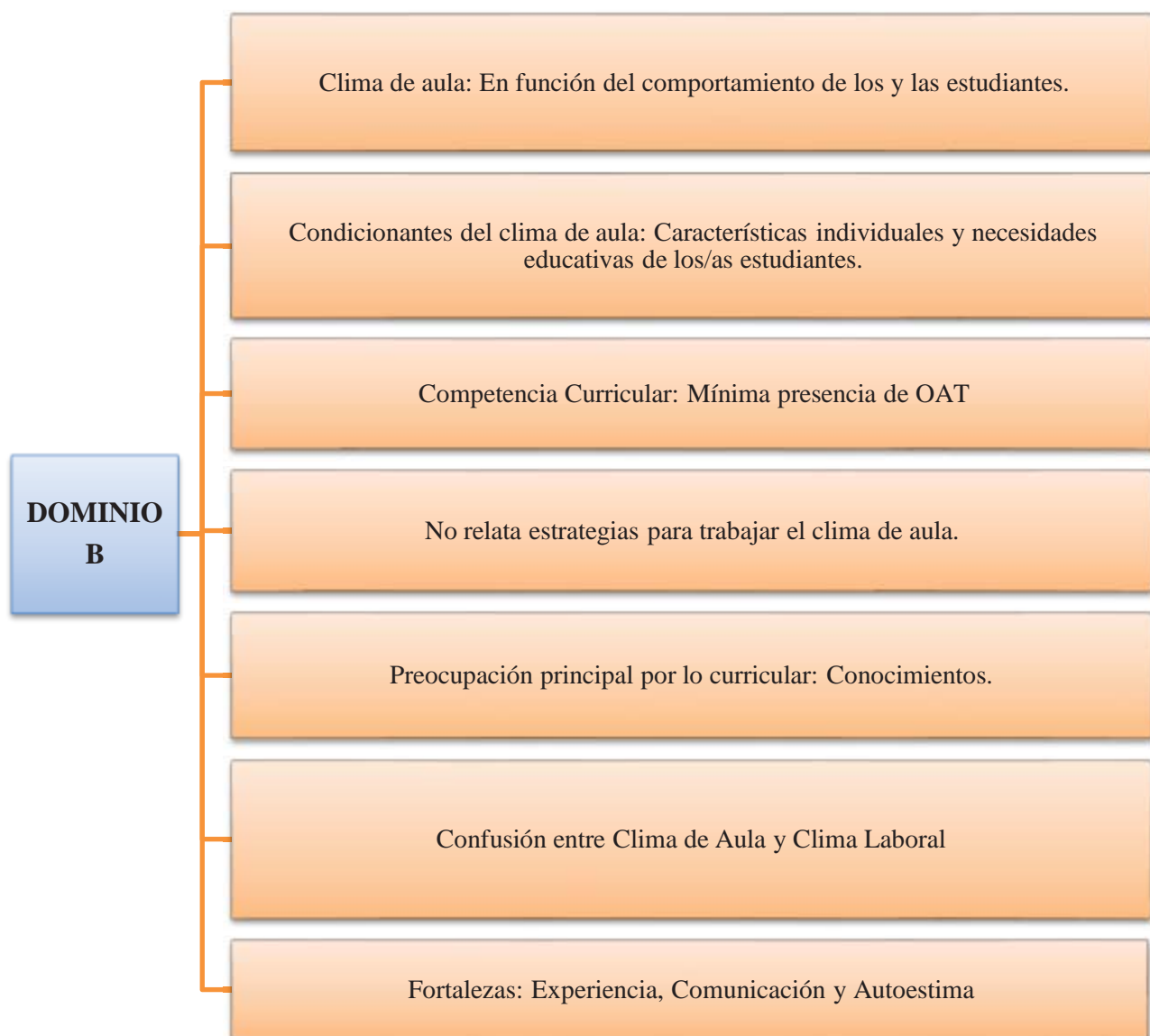
Profesora 1 - Particular pagado (P1):



Respecto al momento de preparación de la enseñanza, la docente plantea que esta se lleva a cabo mediante la organización de contenidos en una planificación orientada por los objetivos y competencias curriculares dadas por el MINEDUC, que además es regida por el Proyecto Educativo del establecimiento. Dicha preparación es entendida como planificación, y se centra fundamentalmente en contenidos asociados a **conocimientos** y **habilidades**; incluso las instancias evaluativas y adaptaciones curriculares apuntan a ello.

Al respecto, es posible inferir que su **identidad docente** se construye en función del saber llevar a cabo una buena preparación de la enseñanza y consecuente planificación, además de demostrar su dominio curricular. Es decir, su identidad personal-profesional queda subsumida a las características de los y las estudiantes en relación a cuánto ella sabe y cómo le transfiere esto a sus alumnos/as, dejando de lado otras fortalezas individuales.

Finalmente, la docente destaca su labor como educadora en un proceso de formación que se lleva de forma paralela a las funciones del núcleo familiar de los/as estudiantes, es decir, reconoce su rol en el proceso de **co-crianza**, aunque sin aludir a este término de forma explícita. Por otra parte, reconoce que su **experiencia** en aula y sus bastas vivencias (viajes, formación constante, etc.) se constituyen como una fortaleza para enfrentar la enseñanza.



En relación al momento de propiciar un buen clima para el aprendizaje, la docente P1 describe su clima de aula en función del comportamiento que los y las estudiantes tienen en el aula y lo que esto genera en el desarrollo de una clase.

También es posible evidenciar en su discurso, competencias socioemocionales intrapersonales como el **estilo atribucional negativo** el cual se presenta al plantear que una condicionante del clima de aula son las características individuales y necesidades educativas de los/as estudiantes; transfiriendo la responsabilidad del clima de aula a estos/as. Lo que es posible evidenciar en la siguiente cita:

“Este curso es un curso muy complicado, porque todos venían de diferentes lugares; había varios repitentes de primero básico, varios niños hiperactivos, otros asperger, en ese tiempo cuando tomé el curso había dos alumnos Down; por lo tanto era una miscelánea de chicos. Era un cumpleaños de monos esta sala, marzo era un cumpleaños de monos (...) Mi clima de aula. Qué pueden perjudicar: muchos niños con antecedentes psiquiátricos. Eso puede perjudicar al resto de niños que, entre comillas, son normales, entonces eso puede complicar.”

Además de lo anterior, se desprende de este extracto una concepción personal de la docente asociada al constructo de normalidad, la que está sujeta a las construcciones sociales históricas y a la patologización de la diferencia y la anatomía.

Otro aspecto relevante en su discurso, es la mínima presencia de OAT, aludiendo solo a ellos cuando se considera lo que el establecimiento promueve como un buen clima de aula (respeto, comentarios que los y las estudiantes tienen entre ellos, la violencia, logro del silencio en la sala, desarrollo de la clase de manera disciplinada.), según los documentos institucionales (manual de convivencia) aunque sin mencionar acciones concretas al respecto. De acuerdo a eso, las únicas estrategias explícitas con las que cuenta la docente para abordar clima de aula, son las disposiciones legales del ministerio por medio de la malla curricular de orientación y que obedece a la modalidad tradicional de enseñanza en donde

dichos contenidos tienen un carácter descontextualizado que no atienden a las necesidades individuales de los estudiantes.

En cuanto a estrategias para potenciar el aprendizaje, la docente no se refiere a competencias socioemocionales ni de mejoramiento de la convivencia, solo alude al conducto regular a seguir en torno a los actos de indisciplina del establecimiento. En el mismo sentido, se desprende que su rol como docente radica en cumplir una función de formación disciplinar integrada a una dimensión actitudinal (cuando el malestar del estudiante es evidente), mediando las situaciones conflictivas y derivándolas a otros profesionales cuando lo amerite.

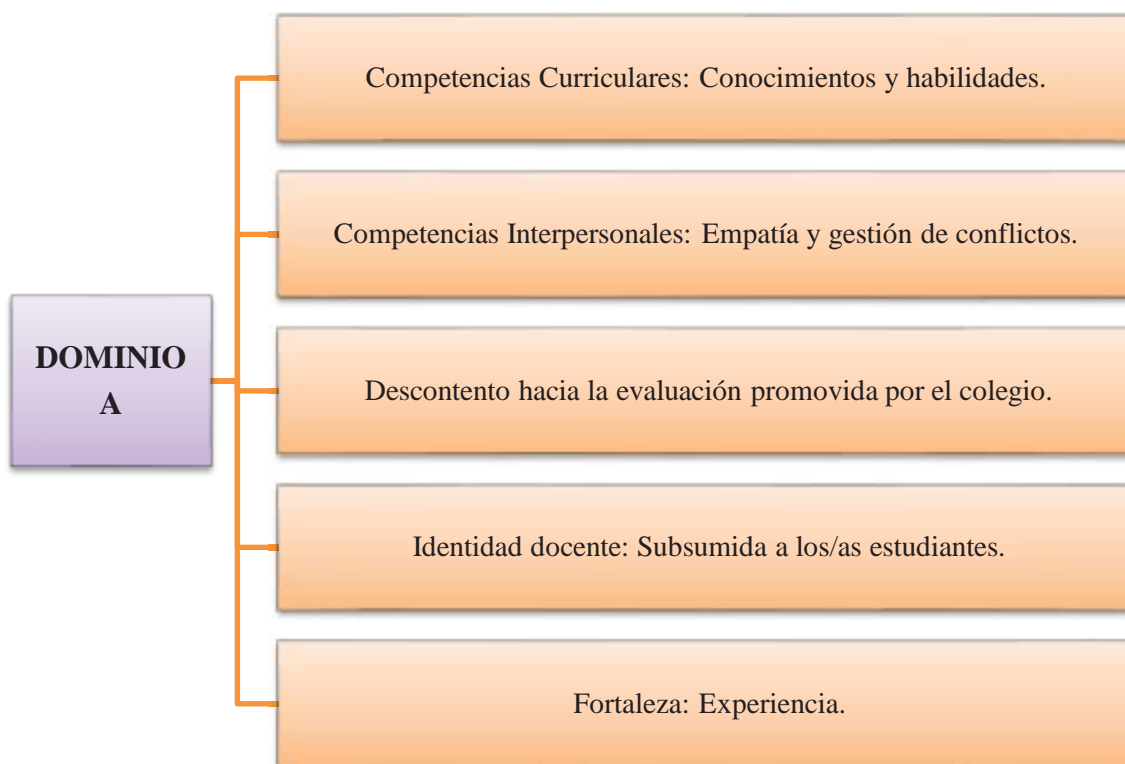
Una contradicción presente en su discurso, se da al responder a la pregunta “¿se siente preparada para enfrentar un clima de aula no adecuado? De acuerdo a sus criterios”, ella responde: *Sí, yo creo que sí*. Dejando en claro que le es necesario derivar a niños/as con expresiones emocionales, pero luego manifiesta que sí se siente preparada para enfrentar un clima de aula donde esto se presente. Se desprende, entonces, que los elementos obstaculizadores para un buen clima de aula son las dificultades asociadas al contenido, pero no las expresiones de carácter socioemocional. Lo que lleva a posicionar la sala de clases es un espacio donde se debe vivir y desarrollar el aprendizaje factual, pero no los elementos emotivos.

Por otro lado, es posible inferir una confusión entre las nociones de clima laboral y clima de aula, ya que la docente plantea que este abarca tanto a los directivos y profesores del establecimiento como a los apoderados. Sin embargo al hablar de las interacciones dadas en el aula, es pertinente destacar que P1 caracteriza un clima adecuado como un espacio disciplinado, silencioso y tranquilo respecto a la atención que deben tener los y las estudiantes hacia el contenido.

En cuanto a las fortalezas con las que P1 dice contar, está la experiencia dada por los años de ejercicio de su profesión, la competencia socioemocional interpersonal de **comunicación**, la cual se da con sus pares y con el estudiantado, constituyendo su principal herramienta para generar un buen clima aula/laboral. Y por último la competencia intrapersonal de **autoestima** respecto de su rol docente, lo que al mismo tiempo, en su discurso, da cuenta de un elemento

paradigmático en el que refuerza su autoconcepto como figura de autoridad y respeto y que beneficia en gran medida la concreción de un ambiente adecuado para enseñar y aprender.

Profesora 2 - Particular subvencionado (P2):



La docente hace referencia a la importancia de la preparación personal en torno a los contenidos, afirmando que para poder enseñar es necesario un profundo dominio conceptual. Respecto de los objetivos de aprendizaje, enfatiza que los conocimientos a desarrollar en los/as estudiantes se sitúan principalmente en el plano del "comprender" (conceptual) más que en el "hacer" (procedimental). Afirmación que evidencia la prioridad por las competencias curriculares centradas en **conocimientos** y **habilidades**.

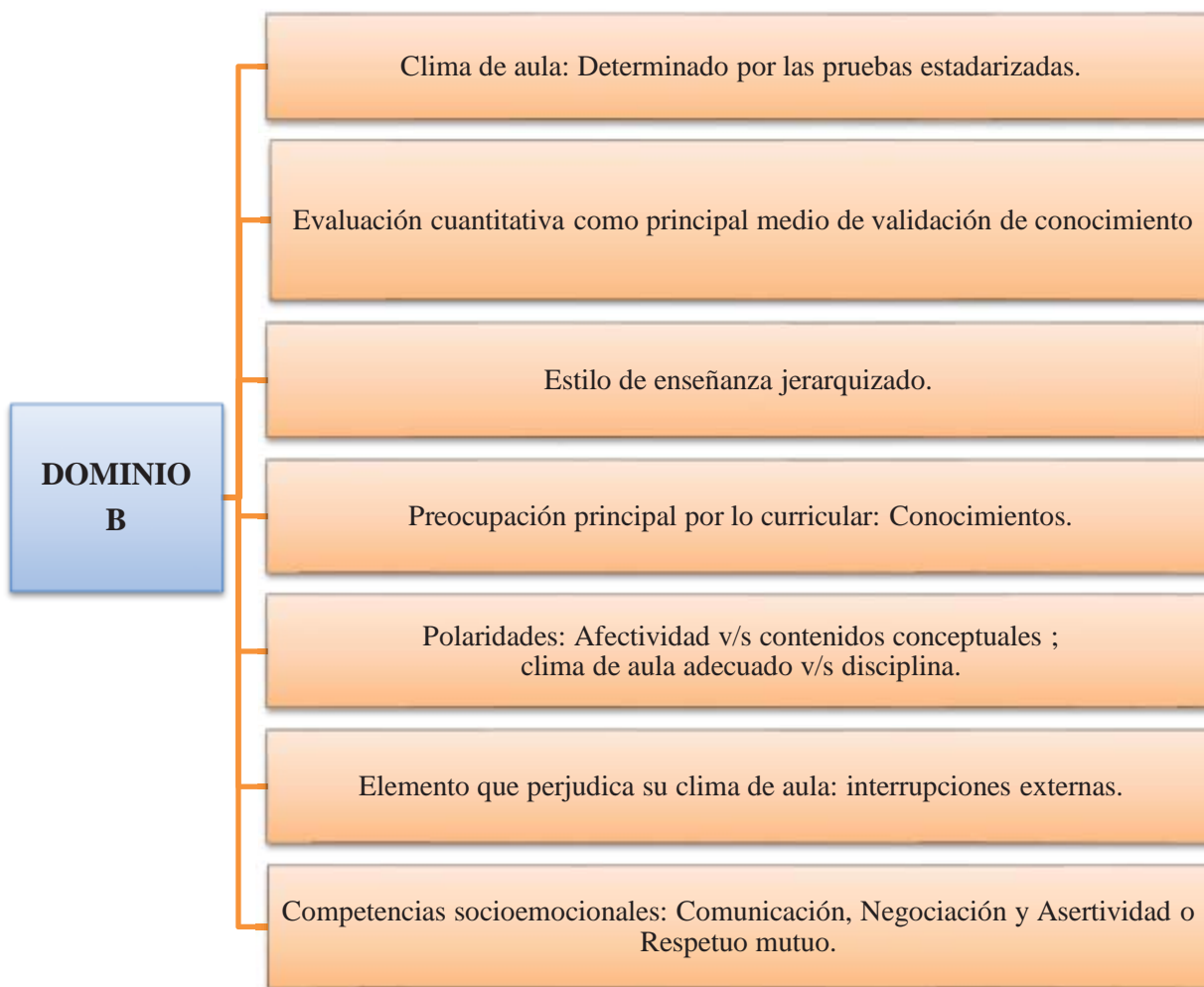
Es posible detectar una contradicción cuando alude al diagnóstico de estilos de aprendizaje por medio de un test estandarizado. Prueba que homogeniza los estilos de aprendizaje de sus

estudiantes a fin de medir la forma en que estos aprendan más y de mejor modo, sin ser consciente, que esto lleva a la invisibilización de las individualidades de los/as educandos expuestos a la prueba. Dicha discordancia se reafirma cuando refiere al cambio de mirada que ha significado la implementación de un proyecto de integración educativa para la consideración de la diversidad, lo que no se condice con la implementación de un test que no contempla la misma.

Otras de las consideraciones que hace la docente y que determinan la forma en que aborda la enseñanza (estrategias de enseñanza), consisten en tomar en cuenta los intereses de los/as estudiantes, el contexto y la realidad sociocultural (niños/as y familia). A raíz de esto se desprenden dos competencias socioemocionales interpersonales subyacentes a su práctica: **empatía** y **gestión de conflictos**. La primera se destaca por la capacidad de ponerse en el lugar de sus estudiantes, considerando la realidad del curso y sus intereses, en la preparación de sus clases. Y la segunda, por su capacidad de afrontar problemas o situaciones conflictivas de forma saludable permitiéndole llegar a consensos con sus estudiantes.

Es posible vislumbrar un elemento paradigmático asociado a la medición cuantitativa de los aprendizajes que responde a la implementación de pruebas estandarizadas como medición de calidad, las que no apuntan al desarrollo y/o apoyo del proceso de aprendizaje de los/as niños/as, cuantificando el aprendizaje en relación a las competencias curriculares referidas a **conocimientos** y **habilidades** sin brindar ni considerar el desarrollo de actitudes y OAT. Cabe señalar que la docente explicita su descontento ante la poca flexibilidad para la implementación de la evaluación, planteando sentirse limitada y sin libertad para desempeñarse con un estilo pedagógico propio, sino que por el contrario, afirmando que está "*amarrada*" o "*restringida*" para implementar otro tipo de instancias evaluativas que el establecimiento no considera válidas.

Finalmente, cabe destacar que la participante también destaca el componente experiencial como una fortaleza para el desarrollo de sus clases.



En relación al Dominio B, la docente P2 da cuenta que uno de los aspectos que determinan su clima de aula, son exigencias curriculares y pruebas estandarizadas que limitan la forma y profundidad en que aborda el contenido; malestar que no solo es manifestado por la docente, sino también se evidencia en el disgusto, molestia y rechazo que tienen los/as estudiantes al rendir extensas evaluaciones sin una calificación que afecte su promedio. De lo que destaca un elemento paradigmático referido a la evaluación cuantitativa como principal medio de validación de conocimiento, a raíz de las consideraciones institucionales y nacionales, llevando a los propios discentes a asignar un valor superior a las actividades y/o evaluaciones calificadas cuantitativamente.

Para mediar esta situación, la docente afirma poseer la capacidad de dialogar y establecer reglas con sus estudiantes que permitan potenciar un buen clima de aula, asignándose el rol de reforzar de forma externa el cumplimiento de las reglas. De lo que se desprende su capacidad de **comunicación**.

Respecto de las consideraciones que la docente tiene sobre la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, se evidencia un efecto discursivo en torno a:

P2: “Bueno antes de comenzar la clase tienen que partir todos en silencio, tiene que haber un ambiente de respeto en la sala de clases. Como al principio en la mañana colocarse la capa, cosas tan básicas, después sentarse, estar en silencio, explicarles lo que vamos a trabajar”

De lo anterior, es posible entrever la presencia del currículo oculto que obedece a un estilo de enseñanza rígido, estructurado, frontal y jerárquico. El cual no está explicitado en el currículo nacional por lo que los elementos asociados al ambiente de aprendizaje quedan legados a la interpretación de la cultura institucional y de aula.

Una de las contradicciones más evidentes del discurso de P2, es el destacar que lo más importante para ella es la dimensión afectiva, lo que presenta una oposición en su relato ya que durante la entrevista solo alude a la forma en que se abordan los contenidos conceptuales (**conocimientos**) y cómo estos afectan el clima de aula.

Cabe destacar que el clima de aula, considerado adecuado, se describe como un espacio de respeto, silencioso y tranquilidad respecto a la actitud que deben tener los y las estudiantes durante sus clases, pero que posteriormente, en su discurso, critica que la escuela promueva un clima de aula con las mismas características, calificándolo como *tradicional*.

Por otro lado, en su relato, se hace evidente la falta de comprensión del constructo clima de aula, pues lo asocia a elementos de: orden, aprendizajes conceptuales, material concreto, metodologías y trabajo interdisciplinario; explicando el clima de aula en función de la

movilización de saberes **conceptuales** y **habilidades** de comprensión. Sin considerar, en su discurso, otros conocimientos de tipo actitudinal o afectivo.

En cuanto al elemento o los elementos que inciden en su clima de aula, P2 se refiere específicamente a las interrupciones externas durante el proceso de aprendizaje-enseñanza, por parte de directivos y funcionarios del establecimiento. A raíz de lo cual, es posible identificar la competencia intrapersonal de un **estilo atribucional negativo**, pues la docente asigna a un factor externo la responsabilidad de no lograr un ambiente propicio para los aprendizajes de sus estudiantes. Esto no permite identificar en su discurso la aplicación de estrategias creativas ni el uso de estas situaciones como un trampolín para generar respuestas positivas o soluciones.

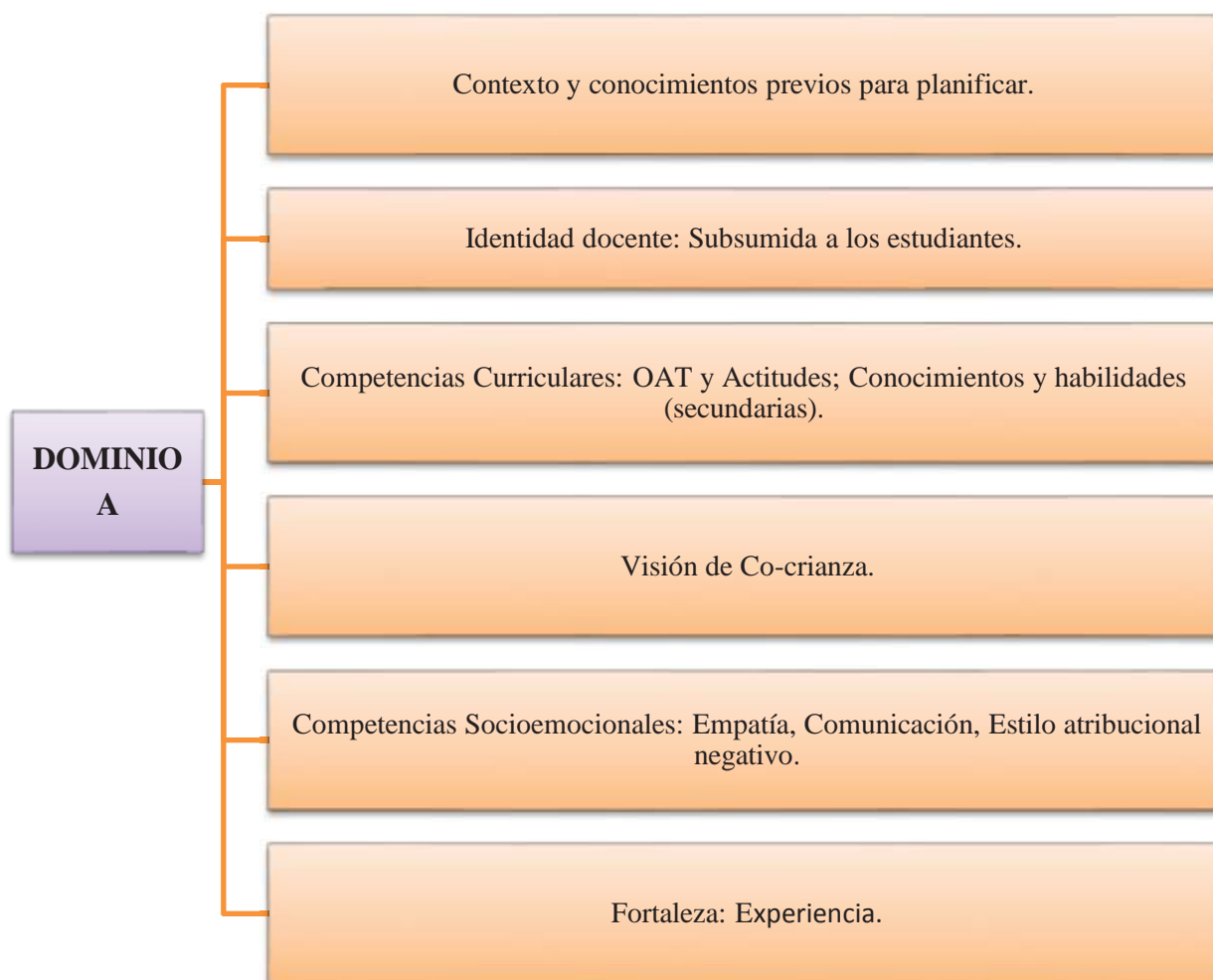
De lo anterior, se desprende que las interrupciones durante el proceso de aprendizaje, son un elemento distintivo de este establecimiento, ya que P2 da a entender que no se releva la importancia de las interacciones que se mantienen dentro del aula, sino que por el contrario se interrumpen constantemente a fin de observar o vigilar directamente que el ambiente de aprendizaje que se está dando sea óptimo. Esta actitud de desconfianza y poca consideración por parte de los directivos, genera un estado de malestar referido al desarrollo de sus clases.

En cuanto a las competencias socioemocionales, la docente considera, desde su discurso, imprescindible desarrollar y manejar la Inteligencia Emocional, que entiende como un conjunto de habilidades que le permiten dar respuesta a situaciones conflictivas, acercándose a la definición original, pero sin ser capaz de identificar las competencias individuales que la componen, y por lo tanto, sin saber cómo desarrollar o trabajar dichas competencias.

A pesar de esto, es posible evidenciar en su relato el manejo de competencias interpersonales como: **negociación**, la cual destaca explícitamente, y caracteriza como la habilidad que le permite flexibilizar posturas que, inicialmente, podrían resultar incompatibles para ella; **comunicación**, esta se vislumbra como una competencia propia de la docente y que es transversal a todos los espacios de la institución, en especial en la relación con sus

estudiantes; y por último, **asertividad o respeto mutuo**, que se da asimétricamente entre la docente y los estudiantes.

Profesora 3 - Municipal (P3):



P3 hace referencia al momento de preparación de la enseñanza contemplando, para la planificación, el contexto y conocimientos previos del estudiantado. Aunque reduciendo dicha instancia solo acto de planificar según una matriz. Se suma que la preparación de la enseñanza, para esta docente, no contempla la consideración de sus propias características como profesional ni como sujeto, lo que se interpreta como una falta de competencias socioemocionales intrapersonales referidas al autoconocimiento y/o autoestima, pues su

identidad docente nunca es parte del foco de la relación aprendizaje/enseñanza, la que queda en todo momento por debajo del lugar protagónico del estudiantado.

La docente hace evidente que prepara la enseñanza en función de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje, demostrando una tendencia a la postergación de aquellos/as niños/as que tienen un buen rendimiento académico entendido en términos de calificación. A la vez, enfatiza el desarrollo de **OAT** durante la preparación de la enseñanza; aun cuando existe preocupación por el desarrollo de contenidos curriculares, este interés en los objetivos transversales responde a necesidades emergentes de un contexto altamente vulnerable en donde este tipo de objetivos adquiere una importancia fundamental. Sobre lo mismo, manifiesta la importancia de su rol en el proceso de co-crianza en un contexto con alto índice de necesidades socioafectivas y económicas, en donde ciertas funciones que no se llevan a cabo por parte de la familia son cubiertas en su labor; rasgo que es particularmente representativo de la participante del sector municipal y que es posible categorizar como una conducta guiada por la competencia **empática**.

Se percibe la importancia del trabajo profesional interdisciplinar, del cual han surgido iniciativas que apuntan al mejoramiento de los aprendizajes (conceptuales y actitudinales),. Situación que da lugar a la competencia interpersonal de **comunicación**.

Se desprende un **estilo atribucional negativo**, pues la docente explica su realidad de forma pesimista enfatizando las dificultades presentes en esta. Asociando el desgaste y desaliento como algo generado por un contexto socialmente carente y obstaculizador, sin demostrar una actitud propositiva a diseñar y/o aplicar estrategias que permitan dar respuesta a estas problemáticas desde su propia práctica. Lo que tiene por consecuencia, que P3 demuestre mayor valoración por elementos como la estructura y disciplina rigurosa. Por otra parte, la profesora P3 manifiesta que como efecto de este ambiente altamente dificultoso, una de sus fortalezas es la experiencia y, sumado a ello, el desarrollo de **empatía** hacia estudiantes con mayores dificultades, esto como una forma de permearse al sistema.

No obstante que P3 declara ser empática, es posible detectar una **polaridad** discursiva al plantear que la existencia de diversidad en el aula se constituye como un impedimento en su labor. En este sentido, otro elemento de la preparación de la enseñanza tiene relación con el tipo de adecuaciones que dice realizar a los contenidos, las que responden en mayor medida a la integración en detrimento de la inclusión, puesto que estas son solo para los y las estudiantes que se encuentran sujetos al programa PIE, sin considerar las diferencias individuales de todo el alumnado y centrándolas solo en el dominio disciplinar, dejando de lado aspectos asociados a lo actitudinal y socioemocional. Al respecto la docente enuncia que: *“son heterogéneos estos niñitos, entonces hay muchos con problemas”*.

En cuanto a la evaluación, la docente hace evidente lo desgastador del sistema establecido por el programa PAC, asignando una valoración negativa al proceso de análisis que este promueve, adjetivándolo como *“tedioso”*, puesto que agrega una carga extra a la labor docente. Sin embargo, plantea que la sistematización de datos le ha servido para tomar conciencia que la evaluación no es calificar, sino que también implica una retroalimentación de la práctica.

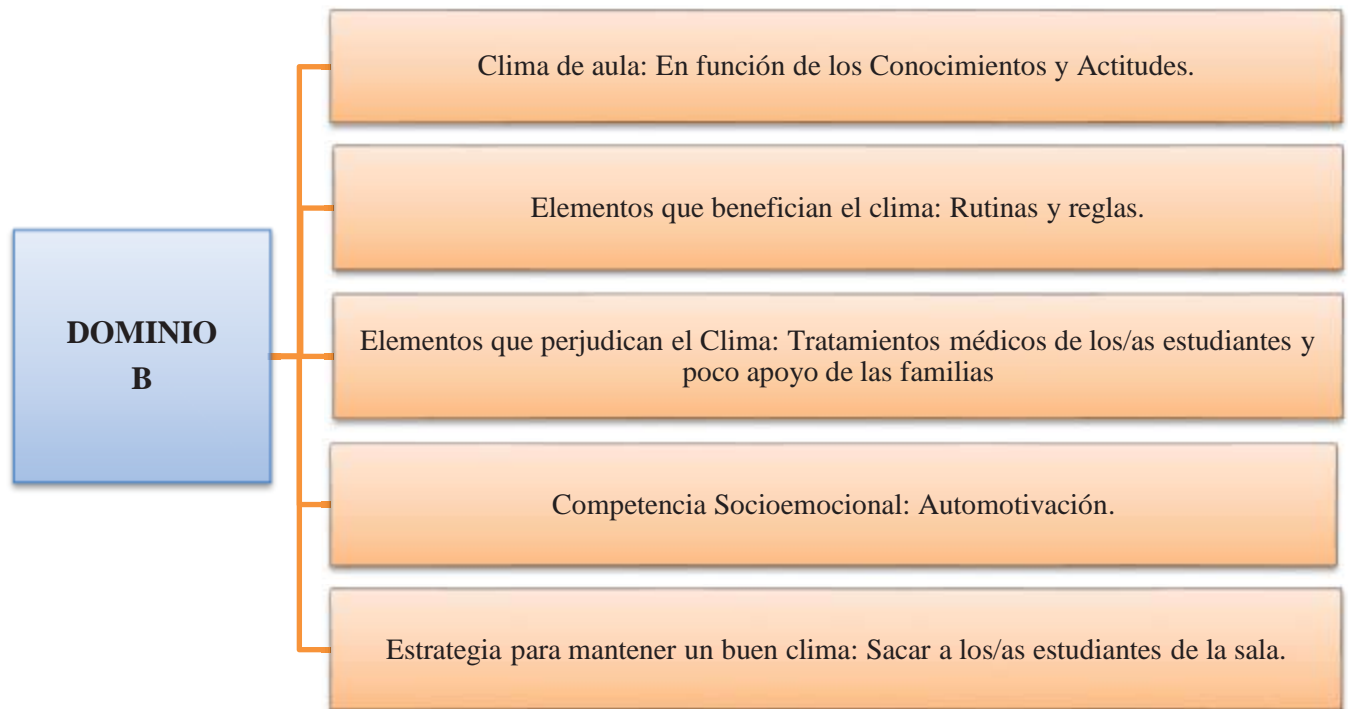
Finalmente, es posible captar una contrariedad discursiva en el siguiente fragmento de entrevista:

E: ¿Cuenta con apoyo de parte de la institución?

P3: Sí, totalmente (...) No pone como barreras y apoya, apoya mucho.

Diálogo en que la docente manifiesta sentirse apoyada por parte del establecimiento. En contraste con la siguiente frase que se extrae de un momento posterior de la entrevista:

P3: Y de esa manera toda la labor es mucha, es mucha y de repente uno no cubre todo, no alcanza a cubrir todo. Por lo mismo, porque paso muy sola, ese es el problema.



Respecto a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la participante P3 describe el clima de aula en función de conocimientos y actitudes, asumiendo explícitamente que su rol es el de orientar el aprendizaje y a partir del cual se refuerza la presencia de un **estilo atribucional negativo**, pues es posible percibir un doble rasgo en su capacidad de explicarse un clima de aula positivo o negativo. Planteando por un lado, que los elementos que lo benefician corresponden a aspectos de carácter actitudinal que asocia a su propio quehacer, como establecer rutinas y reglas; y por otro lado, los elementos perjudiciales responden a factores externos que escapan de su control, como tratamientos médicos o falta de apoyo familiar, de los que no se hace cargo para generar respuestas creativas que den solución.

Sin embargo, también es posible desprender otra competencia socioemocional asociada a la **automotivación**, ya que es capaz de seguir adelante a pesar de las circunstancias, aunque sin establecer estrategias que le posibiliten mejorar dichas situaciones, lo que no desemboca en una actitud proactiva hacia las vicisitudes. Esto se expresa en la siguiente cita: *“hay momentos que me deprimen cuando se generan problemas o cuando un niño violenta a otro,*

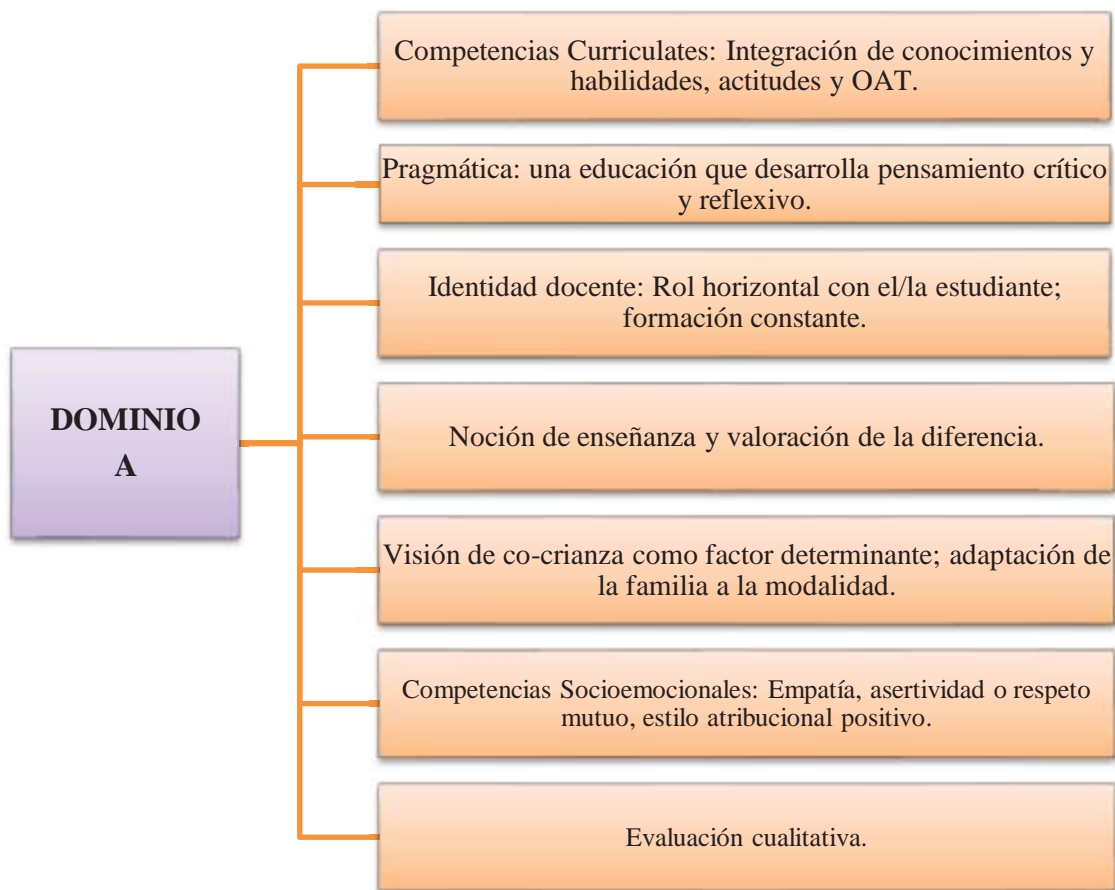
que uno no alcanzó a controlarlo”. A partir de lo cual es relevante destacar el estado emocional decaído y desalentador de la docente como consecuencia de un clima de aula que muchas veces escapa de su control, situaciones en la que su rol deja de ser protagónico y debe comenzar a derivar a otros especialistas la responsabilidad de atender a los niños/as que generan estas situaciones complejas debido a que no presenta las competencias adecuadas para hacerse cargo.

Otra de las estrategias que la docente refiere a clima de aula, consiste en sacar a los/as niños/a de la sala, lo que se constituye como una herramienta de apoyo para conservar la disciplina ante conductas disruptivas, pero sin atender al estado emocional o seguridad del/a estudiante, sino como una medida paliativa que apunta a disminuir los conflictos que irrumpen el curso de la clase.

Finalmente, el principal obstáculo que señala en su labor es que: *“Los niños en riesgo, los niños vulnerables nuestros van aumentando, y eso dificulta, dificulta toda la labor de uno”*, de lo cual se infiere que la cuestión de fondo radica en que no cuenta con el desarrollo ni instrucción explícita herramientas o competencias socioemocionales en su formación docente.

Modalidad: Sistema No Tradicional

Profesora 4 - Montessori (P4):



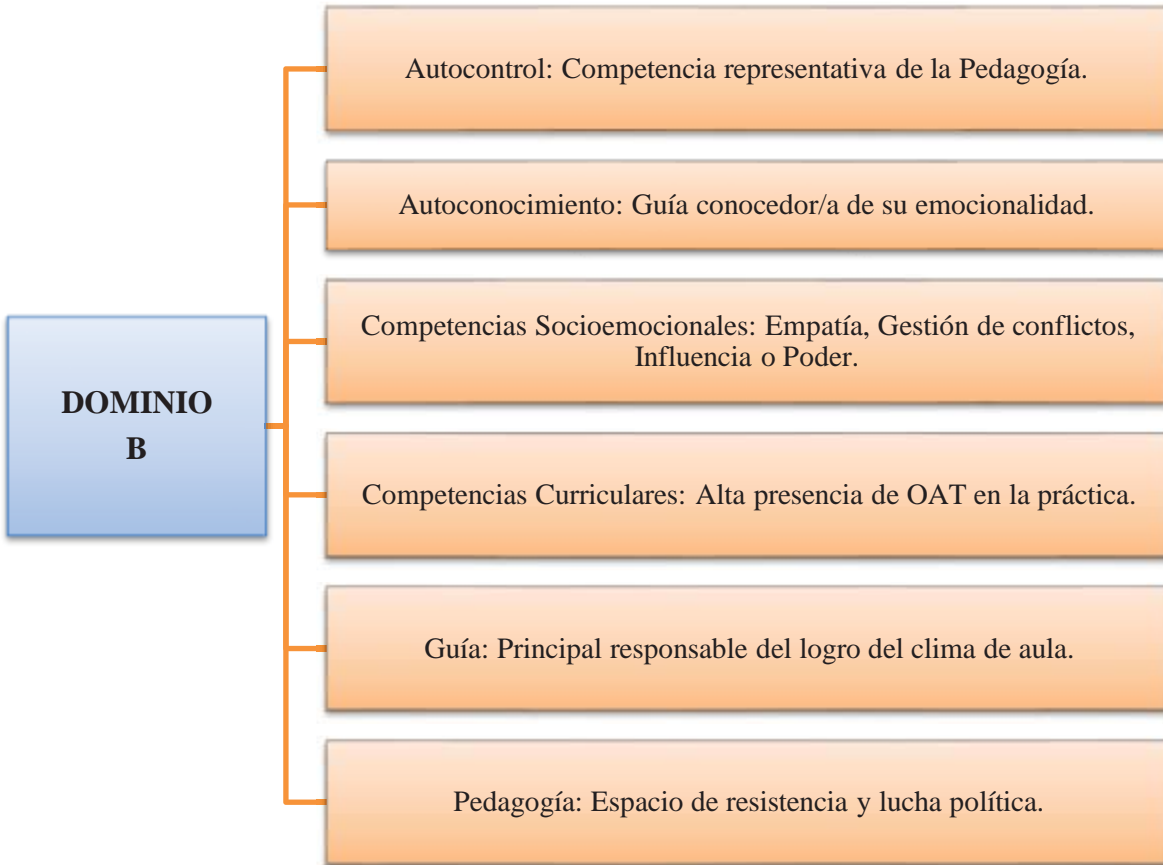
Respecto al momento de preparación de la enseñanza, la docente P4 plantea que esta se lleva a cabo mediante la implementación de la de Currícula exclusiva de la pedagogía Montessori, poniendo énfasis en los contenidos **conceptuales** y **procedimentales**, pero sin dejar de lado las **otras áreas del ser humano (actitudes y OAT)**, pues plantea que cuenta con 6 años para mediar la aplicación y el tránsito de los/as estudiantes por los contenidos establecidos en la currícula. Avanzando según las motivaciones del alumnado, sus capacidades y ritmos, no necesitando adaptaciones curriculares para ello, pues se confía en que el niño o niña recorrerá todas las áreas a su ritmo dando significatividad a lo que aprende.

Se muestra un elemento **pragmático**, cuando la docente plantea que: *“porque son muy chicos y tienen una comprensión muy aguda de la realidad. Entonces tú ves que hay mucho material ahí, si ahora están en eso, ahora, más adelante...”*, pudiendo inferir que este tipo de educación posibilitará que más adelante lleguen a un desarrollo de pensamiento reflexivo, crítico e intelectual más elevado. Así, adquieren profunda importancia las competencias disciplinares referidas tanto a **conocimientos y habilidades**, como **actitudes y OAT**.

Al respecto, es posible inferir que su **identidad docente** se construye en función de su preparación personal en torno al conocimiento que posee de las distintas disciplinas que contempla la currícula y de los materiales concretos presentes en sus aulas. Además, cabe destacar que rol de la mediadora es en base a la libre elección de los/as niños/as, en donde las interacciones guía/estudiante son totalmente horizontales, lo que se expresa tanto en el acceso al conocimiento como en la relación de pares no jerarquizada. En este contexto, la guía no determina lo que debe hacer el/la niño/a, si no que permite un deambular por el conocimiento, en el que en ciertos momentos la guía plantea constantes invitaciones según los intereses que emerjan. Al respecto, una estrategia de aprendizaje es que el niño o la niña tome sus propias decisiones en cuanto a su proceso educativo, volviéndose protagonista de él.

Respecto de las competencias que se expresan, es pertinente aludir a la **asertividad o respeto mutuo**, pues la guía da espacio y espera la motivación del/la estudiante y su libre elección. Además de manifestar **empatía**, pues la guía es capaz de detectar los períodos sensibles de sus alumnos/as, atendiéndolos de forma personal en la construcción de sus aprendizajes. Esto provoca que la docente tenga un **estilo atribucional positivo**, ya que asocia el logro de un buen clima con su manejo, cercanía, rigurosidad, etc.

Finalmente, la docente destaca la labor y continuidad del proceso educativo por parte del/a guía Montessori ya que este/a acompaña a los estudiantes durante todos sus años de formación potenciando un espacio de **co-crianza** en un ambiente de confianza, conocimiento y equilibrio.



Respecto al momento de Ambiente propicio para el aprendizaje, es posible evidenciar dentro del discurso de la docente, competencias socioemocionales intrapersonales como el **Autocontrol**, que es una competencia representativa de la Pedagogía Montessori donde el/a guía debe controlar sus impulsos y responder equilibradamente ante situaciones críticas para poder formular soluciones con claridad. Otra competencia que se presenta es el **Autoconocimiento**, donde la guía reconoce que su emocionalidad influye en el clima de aula. Reflexiona sobre sus propios estados anímicos en relación a lo que acontece en las actividades de aprendizaje y a los/as niños/as. Del mismo modo valora la capacidad de los/as estudiantes al manifestar abiertamente sus sentimientos durante las clases. Y por último, la competencia de **Estilo atribucional positivo**, donde la mediadora se explica el éxito de los aprendizajes a su rol y/o práctica pedagógica, adjudicando el logro de aprendizajes a la forma en que provee de insumos a los y las estudiantes, y de la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica, planteando esto como un factor que promueve un clima de aula adecuado.

Sumado a ello la docente le atribuye, totalmente, el éxito de los aprendizajes y del clima de aula al rol del/a guía, que sigue rigurosamente la Pedagogía Montessori y no a elementos externos.

Desde las competencias socioemocionales interpersonales, se destaca la **Empatía**, en donde se releva la importancia que existe en que el/la guía se conecte afectivamente con los/as niños/as con el fin de detectar sus necesidades y el modo de contención que estos/as requieran; planteando, por ejemplo, que la necesidad, en ese momento, es darle el espacio para que estos/as sean capaces de ser conscientes de su emocionalidad y generen sus propias reacciones de forma autónoma, sin ser determinada previamente por un adulto.

Otra competencia interpersonal, es la **Gestión de conflictos**, que se lleva a cabo a través de acuerdos simples, en donde se respeta la divergencia de opiniones sin afán de llegar a consensos e igualdad de opinión, sino a la comprensión del problema para solucionarlo respetando las diferencias, pero acordando no transgredir los espacios y derechos ajenos. Y por último, se presenta la competencia de **Influencia o poder**, donde la docente explicita que un/a guía debe tener la capacidad de generar cambios en las conductas del grupo al proyectar una actitud pacífica y equilibrada emocionalmente, y desde allí movilizar las emociones y conductas del estudiantado, como consecuencia de un contagio emocional entre el/la guía y los/as niños/as.

Por otro lado, dentro de los elementos mencionados por la docente, como los que determinan el clima de aula, está, en primer lugar, la labor del guía a través de las lecciones de gracia y cortesía, las cuales responden a los **OAT** asociados al desarrollo de habilidades afectivas, psicomotrices, intelectuales y sociales, las cuales se ejecutan en cualquier momento y en todas las clases.

Es importante destacar también, que del discurso de la docente P4 se desprenden efectos discursivos al realizar críticas al sistema escolar, planteando que este busca homogeneizar las personalidades de los/as niños/as, además de tener una visión donde el error se estigmatiza

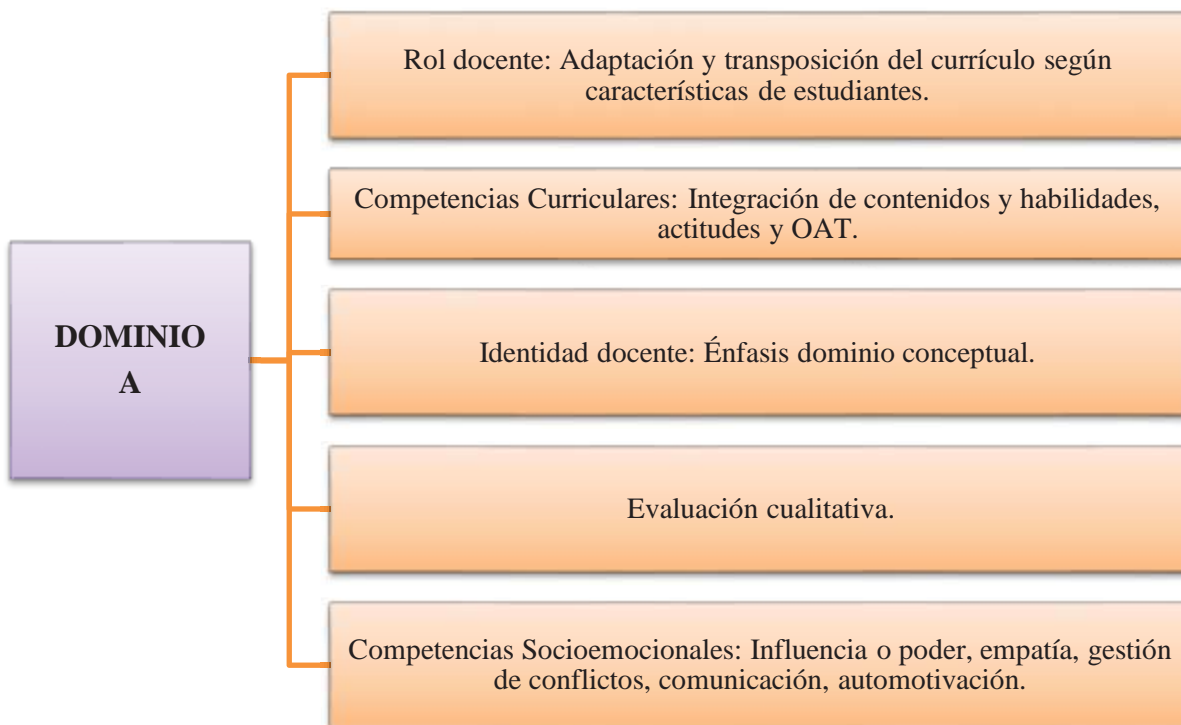
y se aborda de forma negativa y no como un estímulo. También, alude a cuestionamientos políticos al plantear:

“Australia, Holanda, Estados Unidos, India, China lo tienen como sistema a la par del convencional y con maravillosa... porque esta cuestión de no aprender, en Sudamérica al menos, porque a nadie le conviene que aprendan. Porque son espacios súper reflexivos, con personas muy autónomas, muy independientes, con alta autoestima, que está en ningún caso pensando que van a trabajar en algo que existe”.

Esto alude a un elemento político, ideológico en donde considera que la educación masiva que se ejecuta en el sistema tradicional reproduce conductas que responden a los intereses de los grupos dominantes.

Finalmente, la docente afirma que el contexto en el cual se desenvuelve responde a su ideal de educación, esto en relación a que lo concibe como un sistema que permite a los/as estudiantes comprender la realidad de forma integral por medio de una exposición temprana a los conocimientos, de modo que esto se establece como la base para el desarrollo de habilidades de pensamiento superior (pensamiento crítico, lógico, divergente).

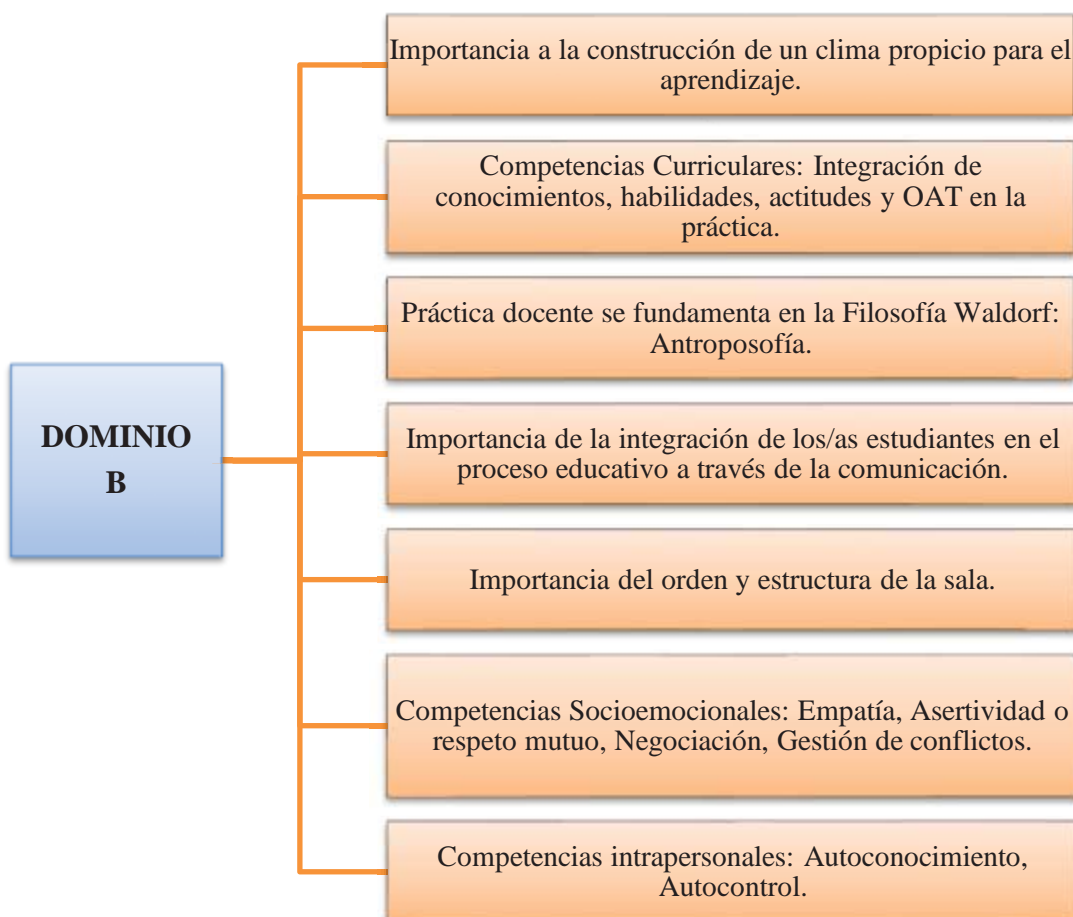
Profesor 5 - Waldorf (P5):



Algunas competencias socioemocionales interpersonales que se desprenden del discurso son: la **influencia o poder**, puesto que este expresa la capacidad de influir en las conductas de sus estudiantes, sincronizando emocionalmente con ellos/as y llevándolos/as a comportarse o responder de determinados modos; presentando facilidad para captar la atención de los/as niños/as al orientar sus conductas. Además se evidencia la **gestión de conflictos**, que le permite afrontar problemas haciendo uso de estrategias de resolución de forma saludable, pacífica y creativa, considerando la opinión de los/as estudiantes para llegar a consensos. Otra competencia es la **empatía**, pues es capaz de darse cuenta de las necesidades de sus estudiantes sin que estos se las digan, tomando medidas y aplicando estrategias para responder a ellas de forma personalizada. Por su parte, se puede observar el desarrollo de habilidades asociadas a la **comunicación**, ya que un aspecto fundamental de su práctica es

integrar a los/as apoderados/as en el proceso de aprendizaje, intercambiando mensajes efectivos con estos para idear medidas de apoyo para los/as niños/as.

Finalmente, el docente destaca el hecho de que un/a docente específico acompañe el proceso educativo a lo largo de los años de formación de los/as estudiantes por grupo de niños, lo que permite propiciar tanto aprendizajes significativos como ambientes cálidos y confortables, potenciando un espacio de **co-crianza** real y seguro.



Respecto al momento de conformar un ambiente propicio para el aprendizaje, es posible identificar dentro del discurso del docente, competencias socioemocionales interpersonales como el desarrollo de **empatía**, pues el mediador muestra la capacidad de ponerse en el lugar de sus estudiantes, considerando las vivencias particulares de estos/as y la forma en que

podrían afectar a las interacciones en el aula, proponiendo acciones para intervenir. El docente manifiesta ser consciente de las características individuales e historias personales de cada estudiante, considerando esto como un elemento que puede condicionar el clima de aula. En segundo lugar, se puede observar el desarrollo de la **asertividad o respeto mutuo**, ya que se desprende la capacidad de considerar los derechos de sus estudiantes sin renunciar a los propios, facilitando y potenciando la competencia de **comunicación** y aumentando las posibilidades de conseguir o lograr el objetivo propuesto.

En la misma línea, es notoria la presencia de la **negociación y gestión de conflictos**, puesto que en el caso de la primera, el docente manifiesta la capacidad de llegar a acuerdos en situaciones de alta tensión, mediante la flexibilización de posturas y actitudes entre él y el curso; alentando el debate como una herramienta para la búsqueda de soluciones consensuadas; mientras que en el caso de la gestión de conflictos, los códigos de regulación tienen que ver con la cercanía entre el docente y sus estudiantes, apuntando a la diversidad de grupos y la significatividad que posee el maestro ante los/as educandos en el momento de toma de decisiones.

En cuanto a las competencias intrapersonales que se desprenden del discurso del docente P5 se encuentran: **Estilo atribucional positivo**, pues el docente asume las responsabilidades que conlleva su práctica pedagógica sin asociarlo a elementos externos, logrando reflexionar sobre sus propias capacidades para planificar y planteando que el éxito o fracaso de sus clases dependerá en mayor medida de cuánto y cómo prepara la enseñanza; **Autoconocimiento**, la que es posible desprender de la anterior, ya que le es posible, a través de la reflexión de su propia práctica, determinar los factores que propician un buen clima de aula. Planteando que el clima de aula es determinado por el rol, condiciones y espacios que él mismo genera; **Autocontrol**, pues el profesor es capaz de inhibir pensamientos y respuestas negativas ante situaciones complejas, sin llegar a desbordar sus emociones, logrando el manejo de estos momentos de tensión; Una estrategia que utiliza para el autocontrol y que define P5 como “*sanadora*”, consiste en dejar de lado cualquier estado de ánimo pesimista antes de comenzar sus clases, ya que podrían influir negativamente en sus estudiantes.

Además, cabe destacar que, al igual que en los otros discursos analizados, nuevamente la paciencia y la experiencia son elementos recurrentes para describir sus fortalezas en la generación de un clima de aula adecuado. Del mismo modo, el mediador destaca que la labor pedagógica es determinante en cada uno de los momentos del proceso educativo de los/as estudiantes, asumiendo directamente la responsabilidad de los resultados de estos/as. Este es un efecto discursivo que se desprende del siguiente enunciado:

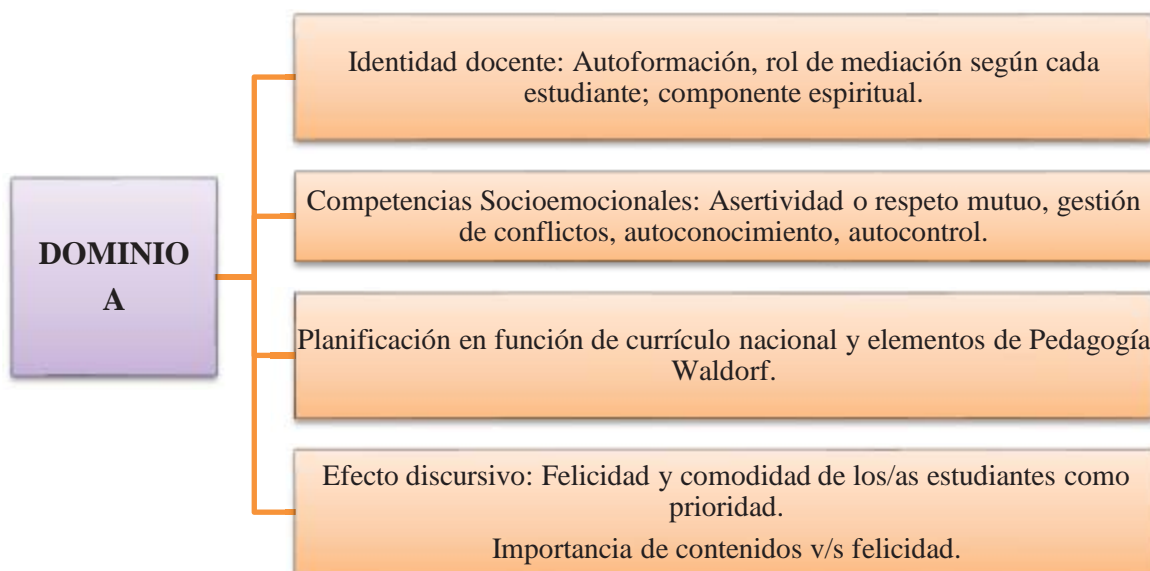
Por otro lado, el docente P6 expresa que el dominio curricular es elemental para preparar clases efectivas, y para proyectar a sus estudiantes la seguridad de contar con un bagaje de contenidos (**conocimientos, habilidades, actitudes y OAT**) que le permiten ejecutar la enseñanza, aspecto que sería determinante para lograr un clima de aula adecuado, lo cual encuentra su causa en que por medio de un dominio de contenidos evidente es posible ganar la confianza del grupo curso. Sobre esto, el docente refuerza la idea que es fundamental el conocimiento de las bases y lineamientos de la antroposofía, correspondiente a la filosofía en la que se asienta la pedagogía Waldorf, la cual desarrolla los requerimientos y necesidades asociadas a cada estadio de desarrollo de los/as niños y niñas, aspecto determinante del diseño del currículo Waldorf.

En este sentido, un elemento que se desprende de las competencias asociadas a la dimensión curricular y que relaciona esta con los estadios de desarrollo de los/as niños/as, corresponde al valor del movimiento en las diversas actividades, que potencian el aprendizaje, como un elemento constituyente de este modelo educativo, en donde no hay cabida a clases frontales y estáticas en las que los/as niños/as no tienen espacio para realizar actividades de aprendizaje que involucren movimiento y desplazamiento en el aula.

Además, P5 hace referencia a una medida de regulación de disciplina, que, si bien es consensuada con los/as estudiantes, obedece a lineamientos del paradigma conductista (causa-consecuencia), al plantear que si llegan a determinado punto de indisciplina habría un trabajo extra. Por otra parte, la estrategia de sacar a los/as chicos/as con conductas disruptivas de la sala tiene múltiples funciones en este contexto educacional, una de ellas es apelar al respeto mutuo buscando que se establezcan dinámicas de escucha activa y diálogo, además

no se establece como un acto transgresivo respecto a los/as niños/as que se invitan a salir del aula, puesto que estos son los que deciden en qué momentos se sienten preparados/as para regresar, apelando a que el espacio en ciertas situaciones es para escuchar. Estrategia que apunta a generar en el/a niño/a una actitud autorregulada en relación al fallo, favoreciendo en este el desarrollo de autorregulación.

Profesora 6 – Lefebre Lever (P6):



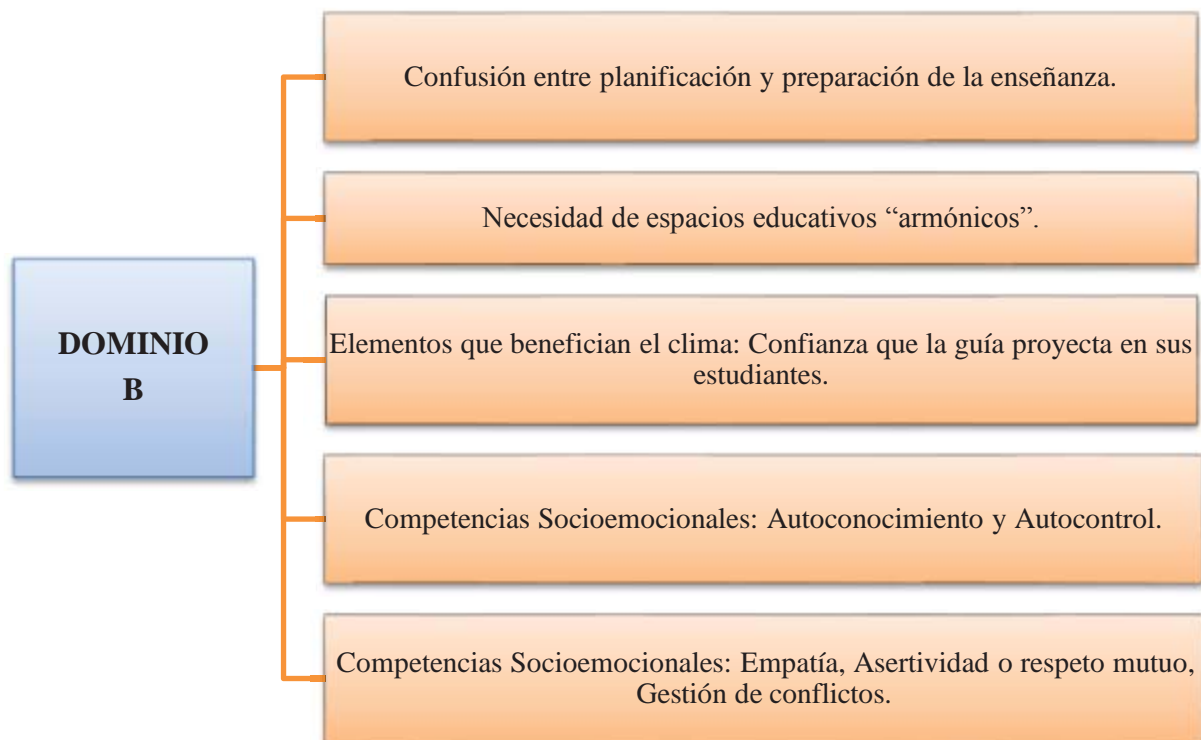
La docente P6, se refiere al momento de preparación de la enseñanza como un proceso dinámico y flexible, que varía de acuerdo al contexto ambiental, histórico, estado de ánimo de ella y del alumnado, y que no se proyecta a través de una planificación. Al respecto plantea que los conocimientos, asociados a redes de conceptos, procesos, hechos, etc. (dando énfasis desarrollo del **conocimiento y habilidades**), se trabajan en áreas de desarrollo, análogas a las asignaturas, las cuales se encuentran sujetas a la planificación conjunta del equipo de trabajo, potenciando la interdisciplinariedad.

Cabe destacar que los relatos de la docente expresan una gran similitud con la escuela del Sistema Tradicional ya que se basa en el currículo nacional del MINEDUC.

Cabe destacar que en el discurso de la docente, se manifiesta la influencia de otros lineamientos filosóficos como la Pedagogía Waldorf en las prácticas que llevan a cabo y se promueven desde este enfoque. Esto es debido a que se constituyen como una metodología y no como una pedagogía propiamente tal. Del mismo modo, las inconsistencias y la sobrevaloración de los aspectos emocionales por sobre el trabajo de competencias disciplinares asociadas al manejo conceptual, se asocian al reciente trabajo de estos espacios no formales.

A raíz de su discurso, es posible inferir que su **identidad docente** se construye en función de tres áreas fundamentales: por un lado, su autoconocimiento y espiritualidad que alude a un componente afectivo que resulta elemental para el centro educativo, y que es transversal a todos los contenidos y prácticas pedagógicas de los/as docentes; por otro lado, su dominio conceptual de los contenidos desde lo cual ella declara de debe estudiar y profundizar sus conocimientos para luego enseñar; y por último, la relación que tiene con sus estudiantes, donde adquiere un rol de mediación y comunicación con un carácter personalizado para cada estudiante, lo que facilita la implementación de sus clases.

Finalmente, la co-crianza se configura como un elemento principal y guiador de la práctica y la construcción identitaria tanto de la docente como del espacio que proyecta una relación familiar, cercana y amorosa.



Inicialmente, cabe señalar que del discurso de la docente P6 se desprende una inconsistencia o confusión respecto a la diferencia entre "preparación" y "planificación", puesto que la primera, no necesariamente debe estar planteada en una matriz de planificación, sino que puede haber una organización de la clase de un modo más informal pero que presente un determinado lineamiento y orden de la misma.

Respecto a la generación de ‘Ambientes propicios para el aprendizaje’, es posible identificar una primera contradicción cuando la docente, inicialmente, plantea que la preparación de las clases no determina el clima de aula, ya que especifica que puede incluso improvisarlas si su estado anímico es positivo, logrando de este modo ambientes de aprendizajes armónicos. Sin embargo, luego afirma que no planificar sus clases podría determinar el éxito de esta como así el aprendizaje de los/as niños y niñas.

Al respecto, P6 reafirma que lo fundamental para generar climas de aula positivos y afectuosos es la "armonía", elemento que es propiciado por ella y su estabilidad emocional

en el quehacer cotidiano. Sumado a esto, la guía manifiesta que incorporar la presencia del núcleo familiar es otro aspecto relevante para un clima de aula equilibrado. Lo que refuerza la importancia que adquiera la co-crianza en este contexto educativo.

En cuanto a las competencias intrapersonales, es posible identificar, en primer lugar, un **estilo atribucional positivo**, ya que la mediadora no atribuye el éxito o fracaso de sus clases a elementos externos, sino que los asocia a la confianza que genera en la interacción con sus estudiantes, lo que depende directamente de la forma en cómo ella propicia este clima de confianza. Además, es posible observar el desarrollo de **autoconocimiento**, ya que la docente presenta la capacidad de reconocer sus emociones y ser consecuente con ellas, teniendo consciencia de sí misma frente a situaciones de estrés. Del mismo modo, manifiesta la habilidad de **autocontrol** cuando evidencia su capacidad de inhibir respuestas, impulsos y prejuicios que puedan resultar en contra de la integridad de los/as estudiantes.

Por otro lado, en relación a las competencias socioemocionales interpersonales, se infiere el desarrollo de **asertividad o respeto mutuo**, ya que hace evidente su capacidad de hacer valer los derechos propios sin vulnerar los ajenos y viceversa, refiriéndose puntualmente a la necesidad de empatizar con la situación de aquellos niños/as con conductas disruptivas, adoptando una disposición de contención aunque procurando generar estrategias que permitan disminuir conductas asociadas a la inhibición y agresividad en sus estudiantes. En este sentido, también se desprende el desarrollo de **empatía**, ya que P6 manifiesta explícitamente que al analizarse a sí misma, considerando sus convicciones y necesidades, es capaz de proyectarlas hacia el resto, planteando que solo desde la acción colectiva pueden generarse cambios positivos. Del mismo modo, afirma que una de sus principales herramientas o capacidades para generar un buen clima de aula es la entrega hacia los/as demás.

Una última competencia interpersonal corresponde a la **gestión de conflictos**, al desprenderse que es capaz de afrontar situaciones críticas de forma saludable y pacífica, en favor de todos/as quienes participan de la labor educativa. También es capaz de afrontar ciertos problemas de una manera pacífica, utilizando algunas estrategias como separar a

los/as niño/as con conductas agresivas del grupo, medida que apunta a que estos/as se calmen y no afecten el trabajo que se ejecuta en el aula.

Finalmente, cabe señalar que las estrategias de resolución de conflictos se gestionan de forma colectiva en la escuela. Cuya principal preocupación es generar ambientes armoniosos en relación al desarrollo personal y a los estados de ánimo, tanto de los/as estudiantes, como de los/as mediadores. Al respecto, se destaca el espacio que se da a la autocrítica, la reflexión grupal y **comunicación** entre pares como herramientas de co-evaluación y diseño de estrategias pacíficas, asertivas y saludables.

CAPITULO VI

Conclusiones y proyecciones

Este apartado profundizará los elementos que se desprenden de los objetivos de investigación a través de tres dimensiones, apuntando: primero, a establecer una relación entre las dos modalidades educativas en función de las competencias que los y las docentes presentan en sus discursos; segundo, establecer si es posible evidenciar una presencia paradigmática que determine el quehacer docente; y tercero, reflexionar en base a los resultados y posibles proyecciones de la investigación.

Para llevar a cabo las discusiones finales, es necesario partir posicionándose desde una perspectiva sociopolítica de la educación, entendiendo que esta es permeable y que el conjunto de medios a través de los cuales se lleva a ejecución, es decir, la Pedagogía se encuentra condicionada por los diversos contextos y variables políticas, económicas, sociales, temporales e ideológicas desde las cuales se desarrolla.

La intención de este estudio no es incurrir en una comparación que, mal entendida, lleve a una estigmatización de ciertos discursos o a relevar algunas corrientes pedagógicas por sobre otras, sino más bien, apela a generar una diferenciación positiva del sistema No Tradicional respecto del Tradicional para propiciar un enriquecimiento de las prácticas docentes en su conjunto; lo que, finalmente, permitiría producir una aproximación a aquellos elementos que debieran ser mayormente considerados y consolidados en los documentos ministeriales y en la formación docente inicial y continua; aspectos que se desarrollan en mayor medida desde las líneas filosóficas y metodológicas propias de las pedagogías representativas del Sistema No Formal.

A continuación se presentan las principales conclusiones:

6.1 Relación entre los discursos de docentes del Sistema Tradicional y No Tradicional en función de las competencias curriculares y socioemocionales referidas a los Dominios A y B del MBE.

Identidad docente

Para establecer la relación entre los discursos de los/as docentes de ambas modalidades, se pueden contemplar algunos puntos en común. Al respecto, cabe considerar el componente experiencial cuando estos describen las fortalezas con que cuentan para llevar a cabo su labor, es decir, la **experiencia en aula** se constituye como uno de los principales factores favorables para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, aun cuando señalan contar con una trayectoria que les permite enfrentar la enseñanza de mejor modo, siguen concibiéndose a sí mismos/as como seres inacabados que se encuentran en un constante proceso de aprendizaje en relación al ejercicio docente, de lo cual se infiere que sus identidades profesionales se encuentran sujetas a dicho proceso de construcción.

Rol docente

En el Sistema No Tradicional, la labor pedagógica adquiere gran relevancia ya que en estos espacios los/as guías son considerados/as como los/as principales agentes para la toma de decisiones relativas al aprendizaje/enseñanza. Esto se debe a que las pedagogías y metodologías aquí revisadas posicionan la labor del/a guía como un elemento central que debe ceñirse rigurosamente a los lineamientos propios de estas; en donde además se explicita que es el profesorado quien conoce en mayor medida a sus estudiantes, permitiéndoles la libertad de llevar a cabo una enseñanza situada según la realidad particular de sus aulas y sus estudiantes.

Específicamente, se expresa una diferenciación notoria entre todos/as los/as entrevistados/as y el discurso de la guía Montessori, pues esta Pedagogía posiciona al/a guía de una manera deconstruida respecto del papel tradicional que asume el/a educador/a en el aula, además de

una construcción identitaria en función de un/a mediador/a que asume un rol de observador/a y, a ratos, de intermediario/a para la generación de conocimiento. Esto se puede representar a través de la cita mencionada por la docente Montessori: “*Nadie está siguiendo a un guía, es el guía el que se subordina un poco al interés de los/as niños/as y si el niño/a muestra interés en algo*”.

A diferencia de la modalidad No Tradicional, en los espacios de Educación Formal los docentes están sujetos a los lineamientos del PEI de cada establecimiento y del currículo Nacional, los que constituyen una mera guía disciplinar asociada a los contenidos a abordar; documentos que no permiten apropiarse de un estilo pedagógico definido y que generan inconsistencias cuando se refieren a su propia práctica.

Clima de aula

En cuanto a las entrevistas ejecutadas a los docentes del Sistema Tradicional, se presenta una constante que tiene relación con la confusión o poca claridad respecto a los conceptos “**clima de aula**” y “**clima laboral**”, pues al momento de calificarlos y describirlos manifestaron una relación difusa entre uno y otro, asignando al ambiente de aprendizaje características propias del clima laboral. Situación que es posible atribuir a la escasa presencia de una definición explícita de clima de aula o ambiente de aprendizaje que sea posible encontrar en los distintos documentos ministeriales revisados, tales como MBE, Programas y Bases Curriculares, lo que da cuenta que este aspecto no es un elemento prioritario. Por el contrario, los/as docentes del Sistema No Tradicional caracterizaron sus climas de aula por medio de descripciones más cercanas a la definición planteada en este trabajo, lo que evidencia que en estos contextos sí se constituye como una prioridad.

Teniendo en cuenta estos dos últimos aspectos, cabe señalar que muchas de las competencias curriculares y socioemocionales se presentaron en los discursos en ambos momentos, es decir, tanto en las preguntas referidas al Dominio A como al Dominio B. Como es el caso de los **conocimientos** y la **comunicación**, habilidades que fueron planteadas como una fortaleza y/o preocupación tanto en el momento de preparación de la enseñanza como en la gestión de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Otro elemento común en el discurso de los/as docentes del Sistema Tradicional tiene relación con los factores que estos/as atribuyen a un clima de aula inadecuado, entre los que destacan las dificultades asociadas al contenido o a circunstancias que emergen de la realidad de los/as estudiantes (tratamientos, trastornos de aprendizaje, entorno familiar, entre otros), sin asociar el éxito o fracaso de sus ambientes de aprendizajes a factores socioemocionales que tengan más relación con sus propias competencias y características (profesionales y personales) que con elementos contextuales; es decir, se hace evidente la presencia de un **Estilo atribucional negativo** en el discurso de estos/as docentes. Este escenario pone de manifiesto que la sala de clases se constituye como un espacio en donde se debe vivir y desarrollar el aprendizaje principalmente factual, sin dar lugar a expresiones socioemocionales ni énfasis a la construcción de una identidad docente. En contraste, en los relatos de docentes del sistema No Tradicional, respecto a la misma pregunta, las respuestas guardaron estrecha relación con componentes afectivos y socioemocionales en función de la praxis pedagógica, sin atribuir un mal clima a las características del estudiantado o factores contextuales.

A raíz de estas situaciones, es posible concluir que cuando el/la docente del Sistema Tradicional no puede enfrentarse a escenarios de convivencia escolar complejas en el contexto de aula, evidencia una ausencia de competencias socioemocionales intra e interpersonales que le permitirían hacerse responsable de distintas exigencias asociadas a la resolución de conflictos. En este sentido, existe una ausencia de habilidades teórico-prácticas y recursos pedagógicos que permitan afrontar con soltura la gestión en escenarios conflictivos.

Por otro lado, en los espacios educativos No Tradicionales el logro y efectividad de los aprendizajes se asocia directamente a la consideración previa de un ambiente de aprendizaje enriquecido tanto por materiales (didácticamente) como por las relaciones humanas (intra e interpersonalmente). Una frase representativa de esto es enunciada por el docente Waldorf quien plantea:

“no se puede hacer si no tiene un ambiente previo, conquistado y logrado medianamente por lo menos para poder entregar algo. O sea si eso no está, no puedo entregar nada”.

En contraste, en los espacios Tradicionales el clima se visualiza como un factor más bien secundario que adquiere menor relevancia en relación a los contenidos, generando ambientes de aprendizajes en mayor medida descontextualizados.

Otra de las competencias socioemocionales que se desarrollan principalmente en el discurso de los/as guías No Tradicionales, corresponden al “**autoconocimiento**” y “**autocontrol**” (entendiéndose como una competencia que se desprende de la primera) siendo estos contextos en donde se expresa más conciencia de la emocionalidad durante el quehacer pedagógico, lo cual influye directamente en el logro de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Lo cognitivo y lo no cognitivo

Al respecto, la modalidad Tradicional no permite ni da espacio para desarrollar y/o fortalecer las competencias socioemocionales tanto en los/as profesores/as como en los niños, niñas y jóvenes. Lo que da cuenta de una consecuencia del tratamiento que se da a la dimensión socioemocional en las Bases Curriculares y en otros documentos asociados (MBE y Programas de Estudio), en los que se expresa una distinción explícita entre lo **cognitivo** y lo **no cognitivo**, desarrollando lo primero en función del saber factual desde una perspectiva hegemónica que invisibiliza la dimensión socioemocional y su relevancia en la producción de conocimiento.

En relación a lo anterior, es posible concluir que no se contemplan las necesidades educativas asociadas a una dimensión emocional, invisibilizando lo ‘no cognitivo’ como si no tuviera influencia en el aprendizaje, pese a las investigaciones que se han hecho y que vinculan el

aprendizaje con las emociones, desde el campo de la neurociencia²¹. Esta poca consideración de los aspectos socioemocionales tanto de los/as profesores/as como de los/as estudiantes en la modalidad Tradicional, tiene por consecuencia que no se estime la necesidad de que los/as docentes reciban formación explícita en esta área.

Abordaje de las Competencias Curriculares

Es posible identificar diferencias entre el grado de énfasis que se da al desarrollo de competencias curriculares en ambas modalidades de enseñanza. Por una parte, en el Sistema Tradicional, las docentes entrevistadas de los sectores particular pagado y particular subvencionado denotaron mayor atención por las competencias curriculares asociadas al área de **conocimientos** y **habilidades**, lo que se evidenció de forma recurrente en sus discursos tanto al referirse al Dominio A (preparación de la enseñanza) como al Dominio B (ambiente propicio para el aprendizaje). Sin embargo, la docente representante del sector municipal demostró mayor preocupación por aquellas competencias curriculares asociadas a lo **actitudinal** y aprendizajes transversales u **OAT** y menor grado de expectativas por el desarrollo profundo de competencias conceptuales. En este sentido, en el contexto tradicional de enseñanza es posible inferir que esta distinción está condicionada por las necesidades contextuales referidas a factores socioeconómicos y culturales, pues en el escenario con mayor índice de vulnerabilidad social, las características del contexto demandan el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan superar los obstáculos de esta índole, del mismo modo que las aspiraciones a logros académicos ascendidos son más bajas a diferencia de los otros dos contextos educativos (particular subvencionado y particular pagado).

Por otra parte, en el Sistema No Tradicional de enseñanza también es posible apreciar diferencias de este tipo, pero que guardan mayor relación con los lineamientos pedagógicos que siguen cada una de las pedagogías y metodologías. Al respecto, las Escuelas Montessori

²¹ Algunos ejemplos son los trabajos realizados por Lang (1968) quien propone que las emociones son disposiciones para la acción y que la conciencia de las propias emociones positivas o negativas y, por tanto, estas acciones o respuestas se asociarían a los procesos cognitivos. En cuanto al aprendizaje, cuando la situación educativa produce emociones positivas, las acciones irán en función del aprendizaje.

y Waldorf, corresponden a los escenarios en que más énfasis se dio al desarrollo de competencias curriculares, aunque a diferencia de la modalidad Tradicional, en estas, las competencias curriculares, aún cuando están en función de los contenidos, son entendidas y desarrolladas como un conjunto sin dar mayor cobertura a una en particular, apostando por abordar los **conocimientos, habilidades, actitudes** y **OAT** de forma interdependiente. A diferencia de estos/as mediadores/as, la docente representante de la Metodología Lefebre Lever declara explícitamente (aunque sin dejar en claro si dicha declaración es representativa del PEI del establecimiento o una apreciación netamente personal) que su preocupación en este contexto es velar por aprendizajes relacionados en mayor medida a lo **actitudinal** y a generar un estado de felicidad y equilibrio en sus estudiantes, en donde los conocimientos del área conceptual no son su prioridad. Del mismo modo, en el relato de esta docente fue posible evidenciar mayor variedad de competencias socioemocionales, a diferencia de los/as dos guías de Waldorf y Montessori quienes presentaron menor variedad de competencias socioemocionales pero desarrolladas con mayor profundidad y sin contradicciones o polaridades en sus discursos.

Retomando el relato de la representante de la Metodología Lefebre Lever, se presentan algunas inconsistencias en relación a la metodología, como es el caso de las intervenciones y dinámicas con los/as estudiantes. Al no tener, a diferencia de las pedagogías ya consolidadas, dimensiones y acuerdos previos, es posible observar debilidades en su discurso referido al tipo de interacciones que se deben llevar a cabo en el aula. Reflejándose del siguiente modo al plantear que:

“pasa que no sé, alguien le quitó la muñeca a alguien y tú vas y dices “no, Pedrito, no le quites la muñeca” o “¿por qué se la quitaste?”, ya y estás mediando y llega el otro y te desautoriza totalmente de lo que tú dijiste y quedaste en nada con lo que le dijiste”.

Estas inconsistencias evidenciadas tanto en el discurso de la guía como en la metodología, se pueden atribuir a que está en constante proceso de reformulación y construcción, a diferencia de los lineamientos ya establecidos de Waldorf y Montessori que se constituyen como filosofías y pedagogías propiamente tal.

Otra relación posible de establecer se asocia a la forma en que se aborda el conocimiento en ambas modalidades, aun cuando ambos sistemas están centrados en una pedagogía del conocimiento. Por una parte, en el Sistema Tradicional se plantea de forma impositiva y autoritaria, y desde un tipo de conocimiento hegemónico; mientras que en el No Tradicional esto sucede desde una perspectiva holística en la que se integran todas las dimensiones del saber humano y queda abierto a la interpretación crítica de los y las estudiantes.

Espacios de resistencia: Automotivación

Por otra parte, es pertinente establecer algunas relaciones entre los/as docentes representantes de cada sistema, en función de permitir un enriquecimiento del MBE a partir de los Dominios A y B, considerando algunos elementos extraídos e interpretados desde sus discursos.

Es posible percibir un doble rasgo que se desprende específicamente de la competencia intrapersonal “**automotivación**”, pues se presenta de manera diferenciada tanto en docentes del Sistema Tradicional como en los/as del No Tradicional en relación a las necesidades y características de cada contexto, en los que, además, se desarrolla el componente vocacional a partir de distintas preocupaciones y la relevancia que cada una/o da a diferentes aspectos.

Dicha competencia, en los espacios No Tradicionales, se configura en los relatos a modo de resistencia ideológica hacia el Sistema Tradicional, pues los/as mediadores/as afirman que es la Educación No Formal la que los/as motiva a seguir siendo agentes de cambio. Por su parte, la automotivación en los espacios Tradicionales de enseñanza, es manifestada por las profesoras en relación a las adversidades que presentan sus prácticas y al modo en que, independiente de los obstáculos, igualmente logran obtener satisfacciones de su profesión, constituyéndose como una motivación para seguir desempeñándose en estos espacios.

En ese sentido, en ambas modalidades los/as docentes actúan como agentes de cambio y constructores/as de espacios de resistencia. Sin embargo, es solo en los contextos No Tradicionales que se evidenció un espacio para que el/la guía, en su rol, se plantee como un

ser que siente, en contraste con la desautomatización en la que caen los y las docentes del Sistema Tradicional.

Aun entendiendo que la automotivación es una habilidad transversal en todos los espacios educativos, es posible observar una situación particular en la docente representante del sector municipal, quien manifiesta un estado anímico decaído a raíz de todos los factores desfavorables que dice enfrentar en su práctica pedagógica (soledad, decaimiento, bajas expectativas, poco apoyo del entorno familiar, elevado número de niños/as con trastorno de aprendizaje, etc.). Esta situación reafirma la urgencia de instruir explícitamente al profesorado respecto de las competencias socioemocionales intra e interpersonales, con la finalidad de que estos se sientan y asuman una actitud competente para enfrentar realidades sociales complejas, permitiendo, a la vez, mejorar la enseñanza centrada en los contenidos curriculares.

Otra situación representativa de esta modalidad, es la importancia que se le otorga al apoyo de las educadoras diferenciales para el aprendizaje de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que vuelve a confirmar la escasa presencia de herramientas por parte de los y las educadoras generalistas para enfrentar la diversidad en el aula.

Evaluación

Respecto a la evaluación, en los tres espacios de educación No Tradicional es concebida como parte del proceso de formación integral de los/as estudiantes, se ejecuta de forma cualitativa y considera las características individuales del alumnado. Dicha dimensión dependerá de los elementos que emerjan durante el proceso de aprendizaje y se encuentra sujeta a la capacidad de observación del/a guía.

Por otra parte, en la modalidad Tradicional la evaluación se construye principalmente en función de instrumentos de medición cuantitativa que desatiende algunos aspectos particulares del estudiantado y que en muchas ocasiones tiene un carácter de suceso y no de proceso.

6.2 Presencia de un Paradigma que determine las Prácticas Pedagógicas de los/as docentes entrevistados/as.

Durante el proceso de análisis fue posible concluir que el instrumento utilizado en el presente estudio, no permitió un levantamiento de datos que evidencien de forma definida un paradigma subyacente al discurso de las/os docentes respecto de sus propias prácticas.

No obstante, fue posible observar mixturas de las cuales emergen ciertos rasgos que se pueden asociar a uno o más paradigmas, comprendiendo que los elementos paradigmáticos determinan un modo de actuar y posicionarse en la relación pedagógica aprendizaje/enseñanza. Estos elementos son evidenciados en distintos niveles, que van desde lo más global a aspectos más prácticos y/o metodológicos referidos, por ejemplo, a nociones educativas fundamentales, preparación de la enseñanza, estrategias didácticas, interacciones, roles, etc.

Por otra parte, sí es posible afirmar que la modalidad educativa determina las prácticas pedagógicas, pues los discursos referidos a la praxis docente dan cuenta de modos de actuar característicos de cada uno de los espacios educativos Tradicionales y No Tradicionales, puntos de encuentro entre estos y contrastes que se generan, principalmente, a raíz de los distintos lineamientos filosóficos que configuran cada modalidad.

6.3 Construcción discursiva de los momentos referidos a la preparación de la enseñanza y la generación del clima de aula.

En ambos sistemas, los/as docentes declaran que el componente experiencial se constituye como una parte fundamental de sus prácticas pedagógicas, señalando que su trayectoria profesional les permite afrontar de mejor modo los momentos de la enseñanza, tanto en la preparación de esta como para la generación de un clima de aula adecuado. En la misma

línea, los/as entrevistados se asumen como seres en constante proceso de aprendizaje y construcción de identidad en torno a las experiencias pedagógicas cotidianas.

Respecto a la modalidad educativa Tradicional, el discurso docente se encuentra sujeto a los lineamientos que se desprenden de los Programas Educativos del Ministerio respecto de la dicotomía: “cognitivo” y “no cognitivo”, distinción que hace explícita una separación entre el saber factual y la dimensión socioemocional, y que se reproduce en los relatos analizados para esta modalidad.

Por su parte, los/as docentes del Sistema No Tradicional fundamentan sus discursos en base a la relación directa con sus estudiantes en aula, tanto para la preparación de la enseñanza como en la generación de un clima de aula adecuado, además de abordar de forma integrada la enseñanza desde una perspectiva que concibe el aprendizaje desde su dimensión afectiva y racional, tanto en el aprendizaje del estudiantado como en la formación de quienes median la enseñanza.

De acuerdo a la realidad interpretada por medio del discurso de las y los docente entrevistados, el grupo investigador considera relevante y urgente ampliar las nociones educativas que plantea el MBE en cuanto a la incorporación y formación explícita e torno competencias socioemocionales para la formación docente.

6.4 Alcances y Proyecciones de la investigación

En primera instancia, cabe referirse a algunas limitaciones metodológicas que dificultaron el logro parcial o total de algunos de los objetivos de investigación propuestos; referido, principalmente, a aquel que guarda relación con la finalidad de evidenciar un paradigma subyacente a las prácticas pedagógicas de los/as maestros/as entrevistados/as. Lo que se explica a raíz de la técnica utilizada para la recogida de información correspondiente a la entrevista, la que en un comienzo apuntó al levantamiento de datos respecto de paradigmas específicos, lo cual, por las características del estudio y de dicha técnica, no fue posible de concretar. Sin embargo, sí es necesario destacar que aun con estas limitaciones, se evidencian de forma implícita en los discursos analizados, algunos elementos o rasgos asociados a ciertos paradigmas, los que podrían observarse como mixturas que se manifiestan de modo inconsciente, pero posibles de interpretar a partir de sus relatos.

Otra consideración se asocia al uso del análisis del discurso como una herramienta útil para estudiar las prácticas docentes, ya que más allá de ser un descriptor de la realidad permite evidenciar las subjetividades que, a partir de esta, se configuran.

Una vez aclarado lo anterior, es posible hacer referencia a las proyecciones del estudio. En ese sentido, primero, es relevante reafirmar que nos posicionamos desde la necesidad de tomar en cuenta el conocimiento y experiencias de los y las docentes que ejercen en las diversas modalidades educativas con miras a contribuir al mejoramiento de los documentos oficiales, más allá de sugerencias didácticas, sino en torno a la instrucción explícita de herramientas que contribuyan a optimizar el ejercicio pedagógico desde una perspectiva integral. Esta necesidad se desprende directamente del relato de los/as profesores quienes afirman que la dimensión emocional impacta en sus prácticas pedagógicas, en la construcción de su identidad y en la forma en cómo se posiciona en el proceso de aprendizaje/enseñanza. Pero dicho aspecto no constituye un elemento prioritario desde lo institucional.

En la misma línea, cabe hacer explícitas algunas sugerencias que emergen de la relación entre las dos modalidades educativas en estudio, y que podrían acercarse al enriquecimiento del MBE:

- Los documentos oficiales deben presentar una definición explícita de clima de aula, considerando los aspectos asociados tanto a la realidad de los y las docentes como de los/as estudiantes.
- Los documentos oficiales, y al mismo tiempo la transposición de estos, deben propender a repensar la noción de construcción de conocimiento referida a la diferenciación entre lo cognitivo y lo no cognitivo, relación en la que el segundo de estos términos queda subsumido a lo “racional”, sin contemplar el rol e importancia de la dimensión socioemocional para la producción de conocimientos.
- La formación inicial docente y las Bases Curriculares deben abordar la instrucción explícita de competencias socioemocionales tanto para la preparación de la enseñanza como para generar ambientes propicios para el aprendizaje.

- En vista de la relevancia que tiene la dimensión socioemocional en la construcción de conocimiento, es necesario considerarla para la mejora de las prácticas educativas a partir de la observación de los espacios No Tradicionales en los que se contempla la aplicación de estas competencias.

Una interrogante que deja abierta esta investigación es el valor político que implica la consideración de la dimensión socioemocional para la mejora de la calidad de la educación y la transformación estructural que esto permitiría en la sociedad. Aspecto que claramente se refleja en la postura que asume la participante representativa de la modalidad Montessori cuando afirma que:

“Australia, Holanda, Estados Unidos, India, China lo tienen como sistema a la par del convencional y con maravillosa... porque esta cuestión de no aprender, en Sudamérica al menos, porque a nadie le conviene que aprendan. Porque son espacios súper reflexivos, con personas muy autónomas, muy independientes, con alta autoestima, que está en ningún caso pensando que van a trabajar en algo que existe. Todos estos cabros van a inventar cuestiones nuevas, entonces ponen en crisis cualquier sistema rígido, porque son súper versátiles, súper puntudos y con muchas herramientas”.

Enfatizamos la urgencia de considerar la dimensión socioemocional como un medio para otorgar herramientas al cuerpo docente que se desempeña en espacios educativos altamente complejos, en donde es necesario que la integridad emocional y psicológica se vea resguardada por una actitud resiliente que les permitan hacer frente a las adversidades que emergen del sistema; consideración que se constituiría como un modo de reivindicar la labor docente respecto del estatus social en el que hoy se posiciona.

Finalmente, relevamos la visión esperanzadora y la convicción que se encuentra sujeta en el discurso de quienes ejercemos la labor educativa, lo que se constituye como uno de los rasgos característicos de la profesión, y que reafirma la importancia de considerar a las y los docentes como unos de los principales protagonistas en la lucha por una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, G. y Morgade, G. (Ed.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF

Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 99-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. (Tesis de máster) . Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

Biblioteca del Congreso nacional de Chile (2015). *Guía legal sobre Reforma Educacional: Educación parvularia*. Recuperado de: <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/reforma-educacional-educacion-parvularia>

Bisquerra, R (2000). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.

Canales, M. 2006. *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM.

Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación para la libertad: La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Centro de Estudios MINEDUC (2013). *Evaluación docente: Su estado actual y pasos futuros* (22). Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N22_Evaluacion_Docente.pdf

Chiappe, A., Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacciones en los ambientes virtuales. *Educ. Educ.* Vol. 16, No 3, 503-524. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a06>

Clouder, C., Rawson, M. (2002) *Educación Waldorf: Ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid. España: Editorial Rudolf Steiner.

Conforti, E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en antropología*, 11(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850373X2010000100008&script=sci_arttext

Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones.

Decreto N° 192 de Educación (30 de agosto, 2004). *Aprueba reglamento sobre Evaluación Docente*.

Echeverría, R. 2003. *Ontología del lenguaje*. Santiago, Chile: J.C. Sáez Editor.

Esteve, J (2005). Bienestar y salud docente. *Revista PRELAC*, (1), 116, 133.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 97-116.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata S. L.

Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1997). *Política y Educación*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>

García, Jiménez, M. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14). Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.

Gobierno de España, Ministerio de Educación. Habilidades psicosociales para el profesorado. 3º Unidad: Educación Emocional. Recuperado de: <http://www.educandoenigualdad.com/wpcontent/uploads/2015/03/FichasProfesores3.pdf>

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona, España: Gedisa.

Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2008). *Material con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Santiago, Chile. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109271215450.material_apoyo_perspectiva_genero.pdf

Guerrero, E., Provoste, F. y Valdés, A. (2006). Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. En Provoste, P. (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas*. (pp. 7-49). Santiago, Chile.

Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Herbart, J. (1983). *Pedagogía general*. Barcelona, España: Humanitas.

Ibañez, T. (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y Sociedad* 40(1), 155-160.

Instituto Nacional de Estadísticas (2011). *Estratificación económica en encuestas de hogares*. Recuperado de: <http://www.ine.cl/>

Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.

Iñiguez, L. y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 63.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lama, R. (2015). Carrera Profesional Docente del Gobierno: profundización del agobio y precariedad laboral. *Revista educación* (9), 12-14. Recuperado de: <http://www.unidaddocente.cl/wp-content/uploads/revistas/educacion-9.pdf>

Lang, P. J., Bradley, M. M., y Cuthbert, B. N. (1968). Motivated attention: Affect, activation and action. En P. Lang, R. F. Simons, & M. T. Balaban (Eds.), *Attention and orienting: Sensory and motivational processes* (pp. 97-135). Mahwah, NJ: LEA

Ley N° 2370 (17 de agosto, 2009). *Establece la ley General de Educación. 2009, 12, septiembre.* Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

MacLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México: Siglo XXI editores.

Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Sociedad española de pedagogía, 57* (4), 197-210.

Martell, F. (2010). La competencia comunicativa, elemento central de la docencia. *Revista Caminos abiertos, 179.* Recuperado de <http://caminosabiertos2010.blogspot.com/2010/01/la-competencia-comunicativa-elemento.html>

Maslach, C. y Jackson, S. (1986). Burnout research in the social services: a critique. Special issues: burnout among social workers. *Journal of social service research. 10* (1) 95-105.

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Sociales 4*(5), 165-180.

Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares.*

Ministerio de Educación (2015). Cuenta pública 2015. Recuperado de: http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio_educacion.pdf

Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.*

Molina, P. (2009). Paradigmas y teorías: el inicio de los debates teóricos de las relaciones internacionales. *Revista Venezolana de Ciencia Política. 36*, 93-109.

Morales, M. (2009). Educación no formal: Una oportunidad para aprender. En UNESCO (Ed.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas* (pp. 89-105). Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy/>

Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula.* Madrid, España: PPC Ed.

Mondaca, A. y Romo, M. (2015). *Calidad y equidad en el Sistema educativo chileno y sus posibilidades de concreción. Un estudio crítico a través del fin del proceso de selección en un establecimiento subvencionado de la ciudad de Viña del Mar, Quinta Región*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.

Núñez, V (2003). El vínculo educativo. En: H Tizio (coord), *Reinventar el Vínculo Educativo*. Barcelona, España: Gedisa.

Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada* 16, 305-327. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/14_ortega.pdf

Palomera, R., Fernández-Barrocal, P. y Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en una formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2011). Competencias Socioemocionales en el Desarrollo Profesional del Maestro. *Revista Educación XXI*, 14(2). 237-260.

Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios pedagógicos UACH*, 37(2), 213-232. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200013

Ramirez, M. (2010). Importancia de los paradigmas psicológicos centrados en el aprendizaje. *Revista Perinatología y reproducción humana*. 2(146), 146-151.

Ramírez, P. (2009). Una maestra especial: María Montessori. *Revista Innovación y experiencias educativas* (14). Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/PILAR_RAMIREZ_2.pdf

Revista de Educación (2015). *Nueva política Nacional Docente: ¡A fortalecer y revalorizar la profesión!* Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/>

Reyes, T., Varas, A. y Zelaya, V. (2012). *El malestar docente: Análisis discursivo del malestar en el contexto de la política de evaluación e incentivo al desempeño docente* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Rodríguez, A. (2000). La escuela nueva. En colectivo de autores CEPES. Universidad de la Habana. *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Universidad Juan

Misael Caracho, Bolivia: Editorial Universitaria. Recuperado de: https://www.mutuamotera.org/gn/web/documentos/contenidos/libro_de_tendencias_docentes.pdf

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio* 41, 207-224.

Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga, España.

Skinner, B. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca S.A.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca, Chile: Proyecto Mesesup.

UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/>

Vaello, J. O. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social; reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Dijk, T. Van (2000). *Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa

Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

Yaglis, D. (1999). *Montessori. La educación natural y el medio*. México: Biblioteca grandes educadores.