



**Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía**

Emociones y desempeño escolar: aproximaciones hacia una visión integrada

**Seminario para optar al título de
Profesor de Educación Media en Historia y Geografía**

Autor: Ponce Vivanco, Pablo Nicolás.

Profesor guía: Ossa Cornejo, Carlos.

Profesora informante: Quintana Abello, Ingrid.

Chillán, diciembre de 2012

DEDICATORIA

A mis padres, Marcela y Alejandro,

porque son la base que nunca falló,
el pilar que siempre contuvo,
y la matriz a la que siempre volveré.

A Carmen Márquez Contreras, la "Mitach",

por ser quien albergó los sueños y encauzó las esperanzas.
Sin su ayuda "Mitach", nada de esto hubiera sido posible.
Mi agradecimiento y cariño será eterno.

A mis colegas y compañeros de universidad,

por toda la compañía y amistad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	8
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
a. Formulación del problema	11
b. Preguntas de investigación.....	13
III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	14
a. Objetivo general.....	14
b. Objetivos específicos.....	14
IV. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN.....	15
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	16
1.1 Marco teórico referencial.....	16
1.1.1 Emociones	16
1.1.2 Desempeño escolar.....	17
1.1.3 Percepción	17
1.2 La educación chilena actual y el rol de las emociones	19
1.2.1 Introducción	19
1.2.2 ¿Están contempladas las emociones en la enseñanza chilena?	20
1.2.2.1 Marco para la Buena Enseñanza.....	22
1.2.2.2 LGE y la modernización del currículum nacional.....	24
1.3 Las emociones en la educación: algunos aportes	26
1.3.1 Introducción	26

1.3.2 Las <i>emociones</i> en la educación según Maturana.....	28
1.3.3 Las <i>emociones</i> en la educación según Naranjo	31
1.3.4 Las <i>emociones</i> en la educación según Céspedes	35
1.3.5 Las <i>emociones</i> en la educación según Casassus.....	39
1.4 Las emociones en la construcción de aprendizajes	43
1.4.1 La concepción constructivista de la educación escolar	43
1.4.2 Enseñanza y aprendizaje en la visión constructivista.....	44
1.4.3 El rol del alumno y el docente.....	45
1.4.4 Las emociones en la construcción de aprendizajes	46
1.5 Las emociones y el desempeño escolar	48
1.5.1 La incidencia de factores emocionales en el desempeño escolar	48
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	50
2.1 Metodología	50
2.2 Sobre el establecimiento	50
2.3 Participantes y muestra	52
2.4 Sobre el instrumento.....	53
2.5 Procedimiento del estudio	56
2.5.1 Tipos de análisis	56
2.5.2 Alcance del estudio	57
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y ANÁLISIS	58
3.1 Análisis de preguntas abiertas	58

3.1.1 ¿Qué pienso yo?	58
3.1.1.1 Percepción del autoconcepto y autoestima	58
3.1.1.2 Percepción del rol de las emociones	59
3.1.2 ¿Cómo es mi profesor/a?	62
3.1.2.1 Percepción del perfil docente	62
3.1.2.2 Percepción significativa de la enseñanza	63
3.2 Análisis de preguntas cerradas	65
3.2.1 Mi desempeño como alumno/a	65
3.2.1.1 Percepción del desempeño en clases	65
3.2.1.2 Percepción sobre el rendimiento académico	66
3.2.1.3 Percepción sobre participación y ánimo	67
3.2.1.4 Percepción de compromiso frente a la actitud	69
3.2.1.5 Percepción sobre atributos pedagógicos y características emocionales/afectivas	70
3.2.2 Emociones, contenidos y desempeño	73
3.2.2.1 Percepción sobre el ambiente	73
3.2.2.2 Percepción sobre la cercanía	74
3.2.2.3 Percepción sobre la disposición	75
3.2.2.3 Percepción sobre las relaciones empáticas en el aprendizaje	77
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	80
4.1 A modo de conclusión	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

ANEXOS	89
Anexo 1: Relatos de vida	89
Anexo 2: Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (PEI)	112
AGRADECIMIENTOS	120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Percepción del desempeño en clases	65
Gráfico N° 2: Percepción del rendimiento académico	67
Gráfico N° 3: Percepción sobre participación y ánimo	68
Gráfico N° 4: Percepción de compromiso frente a la actitud	69
Gráfico N° 5: Percepción sobre atributos pedagógicos y características emocionales/afectivas	71
Gráfico N° 6: Atributos pedagógicos vs. Características emocionales/afectivas	72
Gráfico N° 7: Percepción sobre el ambiente	73
Gráfico N° 8: Percepción sobre la cercanía.....	75
Gráfico N° 9: Percepción sobre la disposición.....	76
Gráfico N° 10: Percepción sobre las relaciones empáticas en el aprendizaje	78

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen N° 1: Los cuatro <i>dominios</i> del Marco para la Buena Enseñanza	23
Imagen N° 2: Principales autores chilenos que han abordado las <i>emociones</i> desde la educación	28

Imagen N° 3: Establecimiento educacional objeto de la muestra	51
---	----

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Aspectos multidimensionales de la emoción	27
Cuadro N° 2: Interrelación de los “cinco principios básicos” en las relaciones humanas ...	31
Cuadro N° 3: Representación vertical de las dimensiones humanas.....	39
Cuadro N° 4: Los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa.....	47
Cuadro N° 5: Distribución de Atributos pedagógicos y Características emocionales/afectivas	71

I. INTRODUCCIÓN

Entre los años 1995 y 2000, la UNESCO encomendó un proyecto sin parangones en lo que respecta a educación en el continente latinoamericano. Dicho proyecto, dirigido por Juan Casassus, fue bautizado como Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para alumnos de Tercer y Cuarto Grado de Educación Básica (en sus siglas, PEIC). En 1998, la UNESCO publica las primeras luces de resultados de la realidad educacional latinoamericana.

Dicho proyecto, finalmente cristalizado en un libro el año 2003, termina por dar un giro en lo que respecta al tratamiento del rendimiento escolar y las variables que en él influyen: si bien existen factores *estructurales* que originan *desigualdades* en los resultados entre un establecimiento y otro, existe un factor *emergente* que es el que más diferencias otorga: los referidos a aspectos emocionales. Se trata, según las palabras de Alan Touraine esbozadas en el prefacio al libro (Casassus, 2003), de “*la presencia o ausencia en la escuela de un ambiente emocional favorable o no, al aprendizaje*”. A juicio de él, este argumento posee más peso que los antes reunidos, ya que hace referencia a la desigualdad que propicia la misma escuela, no la estructura económica o política. Estos *microprocesos* son los que, parafraseando a Touraine, hay que estudiar.

La propuesta sería de este trabajo, aparte de convencer mediante el uso de datos empíricos y metodológicos de alto rigor, estimula, según el autor del libro y director de la investigación Juan Casassus (2003), a “*la apertura y el desarrollo de un programa de investigaciones especializadas, en la medida en que las tendencias esbozadas puedan servir de pistas que lleven a reconfigurar el sentido común que ha estado en la base de la formulación de las políticas educativas en los últimos diez años*” (p. 14).

Este trabajo, mucho más modesto que el antes mencionado, pretende dar realce a dichos *microprocesos*, cimentados día tras día y semana a semana en las escuelas: el referido a las implicancias de las *emociones* en la enseñanza y en la construcción de un nuevo aprendizaje. Se asume que las *emociones* son estados experienciales, cuya característica esencial es que son estados *cualitativos, mentales y personales*, lo que más que reflejar un problema de antemano, crea y propicia una alternativa a los trabajos ya

hechos, puesto que interesa aquí no sólo conocer aspectos trascendentales como los biográficos, sino también corroborar que las *emociones* facilitan o dificultan el aprendizaje. Es en esta época en donde la *intersubjetividad* adquiere mayor realce y donde este trabajo se enmarca, ya que no basta solo con calificar, sino con asumir problemáticas propias de la misma escuela, no externas e ella.

Así, este trabajo se configura en buscar y analizar los aspectos *afectivos* de los educandos. El estado mismo de la misión, si bien es acotada, adquiere mayor profundidad desde el punto de vista tanto práctico como pedagógico, debido principalmente a la decisión implícita de atender que la misión de educar no es solo “evaluar”, ni “pasar contenidos”, características que *reducen* ontológicamente al alumno a un *receptor pasivo*, sino propender a una necesidad de entregar *relaciones emocionales significativas*, que faciliten la buena construcción de aprendizajes, en donde los mismos estudiantes *reestructuran* su visión.

En lo que respecta al trabajo en sí, este se configura en cuatro capítulos. El Capítulo 1 está destinado a entregar los conceptos, ideas y debates en torno a las *emociones* y *desempeño escolar*, y como se vinculan para la construcción de nuevos aprendizajes. En este capítulo están articulados los principales ejes que serán revisados a continuación. El Capítulo 2 se refiere a la *metodología*, en donde se indican el tipo de investigación, los rasgos de la muestra empleada y como se desarrollará la problemática. En el Capítulo 3 se muestran los resultados de la investigación relativos a la *percepción* de los estudiantes, como agentes funcionales dentro de la construcción del conocimiento, y como viven dicha construcción desde su *emocionalidad*. El Capítulo 4 se enfoca en mostrar las *conclusiones* y *recomendaciones* frente al tema propuesto, con el objeto de sintetizar y evaluar los objetivos planteados.

La metodología que se emplea es *cualitativa*, ya que se abordan temáticas que orientan a una visión *social*, propia de las acciones humanas. El paradigma que guía la construcción del marco teórico es el *constructivismo*, ya que permite la inclusión de los alumnos en la investigación, valorando su punto de vista y conocimiento. Entre las actividades que permite esta visión, se incluyen las *encuestas*, con interrogantes *abiertas* (propias de los *relatos de vida*) y *cerradas* (para contrastar y ampliar dichos relatos).

Las fuentes de información empleadas están referidas, principalmente, a temas como *constructivismo, emociones, pedagogía, relatos e historias de vida*, además de *rendimiento, desempeño y eficacia escolar*. Los recursos bibliográficos, clave para la constitución del tema de investigación y marco teórico, comportan versiones impresas como digitales (electrónicas).

Conjuntamente a lo ya planteado, se pretende entregar una síntesis que recopile lo tratado, que sintetice lo expuesto y que permita tomar los aspectos *emocionales* no como disociados de la *razón*, sino más bien, como un todo interrelacionado que interactúa y complementa. Se hace hincapié que el profesor, como educador, debe también enseñar a sus alumnos diferentes formas de despertar el interés a través de las *emociones*, y ser el mismo un *referente emocional* válido, que repercuta en sus vidas.

Se invita a los lectores interesados en el tema, a recorrer estas hojas e interiorizarse con la temática. La labor docente no solo implica la entrega de contenidos, sino también la entrega de *recursos emocionales*, que permitan potenciar a los estudiantes como *focos de luz*, para que sean capaces de guiar su propia vida y comprender la de los demás.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

a. Formulación del problema

El predominio de una mirada centrada solo en el ámbito *cognitivo*, netamente eficientista, ha soslayado el papel que tienen los aspectos emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) y la entrada en vigencia de la nueva Ley General de Educación (LGE, 2009), se crea un marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile.

Esta nueva ley posee una *finalidad* clara: en su Artículo 2, establece que “*La educación es 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 entiende que el artículo, al hacer referencia al desarrollo *afectivo*, propende también a la educación como desarrollo integral de la base emocional.

Las bases curriculares chilenas –el *currículum* propiamente tal–, si bien hacen un esfuerzo por aplicar su *transversalidad formativa* en distintos sectores del saber y fomentar valores, se limita y no considera aspectos relevantes, como los ya dichos aspectos *emocionales* o *afectivos*, de importancia crucial en la enseñanza. Así, se adquiere una fórmula que sesga, fragmenta o aísla, y que repercute en el aula, ya que ingresa solo “una parte” del alumno (la intelectual), dejando de lado otros aspectos. Alarcón (2005) denominó este proceso como *educación fragmentada*, y parafraseando a Edgard Morin, aduce que el profesor termina por “*no ver la red de acciones y retroacciones que constituyen a su alumno; ya que un alumno en la sala es más que un organismo y su psiquis, es también su entorno*”. De esta manera, tanto el entorno, como las experiencias de vida y las emociones “entran” con el alumno a la sala, y juegan su rol en el desempeño académico.

Las *experiencias de vida* que traen consigo los estudiantes, según Alarcón, generan una relación dialéctica que integra al alumno y su entorno, asumiendo al estudiante y sus experiencias como eje central, ya que estos “*traen enmarañados con ellos no sólo las pautas de sus familias, sino que también la de sus amigos, la de sus abuelos, todas y cada*

una de las interacciones que ha tenido a lo largo de su vida, con todos los significantes, creencias y temores” (p. 66).

Miras (en Coll, Palacios y Marchesi; 2001), al respecto, plantea que cada vez “*se hacen más evidentes las limitaciones de las aproximaciones cognitivistas al tratar de explicar la compleja dinámica de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje*”, lo que implica *re-significar* los procesos educativos como procesos que implican a la persona en todas sus dimensiones y capacidades. Las *emociones*, entonces, toman un papel importante en el desarrollo y los resultados de los procesos educativos escolares.

El rol del profesor, en materia educacional, también adopta como preponderante el ámbito *cognitivo*, dejando de lado aspectos afectivos propios de la percepción que tienen los estudiantes sobre la labor del docente y el mismo aprendizaje. Esta percepción del alumno es fundamental a la hora de educar, ya que se aprende más según la disposición con que se encare la clase, la cual (en gran parte) es guiada por *emociones* como simpatía, alegría o cariño, y también por otras como enojo o tristeza. La tarea docente y la forma en que el alumno lo ve y evalúa sus recursos o competencias emocionales, adquiere valor en el contexto educacional, y debe ser explorada y conocida tanto por docentes como por educadores de cualquier área.

No se debe olvidar que el profesor no solo está formado para *ejecutar planes y pasar contenidos* (lo que comúnmente se denomina como “enseñar”, bajo una mirada *reduccionista*), sino por sobre todo, para *investigar* la realidad local que rodea el proceso educativo y para *gestionar*, dentro del aula, el *desarrollo efectivo y afectivo* de esa realidad, que llega al aula con sus alumnos. El profesor no puede dejar de ser un investigador de la realidad, un comprometido con sus alumnos y un profesional que se incorpora a la comunidad real como *faro*, que ilumina y facilita el desarrollo crítico y el impulso afectivo de los futuros ciudadanos.

b. Preguntas de investigación

El trabajo reflexivo propio y los cuestionamientos que este conlleva, apunta a dilucidar la relación que existe entre las *emociones* y el *desempeño escolar*. De esta forma, la pregunta esencial es:

¿Perciben los estudiantes que los docentes que establecen con ellos relaciones tradicionales (‘reduccionistas’) generan menos impacto afectivo?

Por otro lado, y asumiendo que el interés y la disposición educacional dentro del aula son responsabilidad del profesor, ¿Sienten los estudiantes que su *desempeño escolar* mejora con un docente que rescata todas las dimensiones de su ser?

Las preguntas enfocadas a la vertiente educacional misma son:

¿Cómo son los estudiantes?; ¿Qué profesores han marcado su vida y cuáles son sus principales rasgos?; o ¿Alcanzan relevancia aspectos emocionales en su proceso de enseñanza-aprendizaje?, pretenden enfocar el problema y buscar soluciones que permitan abordar de mejor manera la labor educativa, y orientar el rol del profesor desde una óptica educativa que asuma al estudiante como un *ser emocional*.

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

a. Objetivo general

- Analizar los elementos vinculantes entre *emociones* y *desempeño escolar*, a través del estudio de la *percepción* de los estudiantes.

b. Objetivos específicos

- Describir *emociones* y/o *sentimientos* de los estudiantes que se asocien a la enseñanza.
- Conocer los significados emocionales de los estudiantes atribuidos al *desempeño escolar*.
- Reconocer la *construcción* de nuevas expectativas y visiones significativas del los estudiantes en relación al proceso educativo.

IV. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Los aspectos esenciales de los supuestos que guían el presente trabajo, se enmarcan desde una visión *cualitativa*. Debido a la *subjetividad intrínseca* que posee la temática sobre las *emociones*, se debe aclarar que más que concluir tajantemente, se opta por dar nuevos caminos que mejoren lo ya conocido hasta el momento. De esta forma, y con las aclaraciones pertinentes ya asumidas, los supuestos se dividen en dos partes: la primera enfocada al estudiante y sus emociones, la segunda orientada a la percepción emotiva de los estudiantes hacia el docente y su correlación con los contenidos y desempeño. De esta manera, los supuestos se configuran de la siguiente forma.

La inherente capacidad de *sentir* del ser humano y el establecimiento de *recursos afectivos*, reflejo propio de las *emociones*, influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinando en gran medida el *desempeño escolar* individual y colectivo de los estudiantes.

De esta forma, los *recursos emocionales* del profesor repercuten en la *asimilación* de contenidos que tienen los estudiantes, y la *forma* de desarrollar tareas propias en la disciplina.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Marco teórico referencial

1.1.1 Emociones

Existen muchas definiciones de *emociones*, desde ópticas distintas como la neurobiología, la psicología, la filosofía y psiquiatría. Para este proyecto es necesario recalcar que todas y cada una de ellas son significativas, ya que configuran un panorama más amplio, pero que para este proyecto no se pueden abordar todas para definir *qué es una emoción*¹. Ni definir las *emociones* ni abarcarlas en todas sus expresiones pueden ser una tarea alcanzable, y sobre todo desde un tema específico como la *educación*, que las interpela desde un prisma dado y limitado de antemano.

La dicotomía que ha existido entre “emoción” y “razón” surgida desde el pensamiento cartesiano ha terminado por desvalorizar el papel de las *emociones* como algo “animal”, que se reducen a manifestaciones corporales y que residen en un lugar específico: la glándula pineal. El alta estima que ha tenido en el pensamiento occidental la razón y sus manifestaciones han ocultado el rol primordial de las *emociones*, y lo limitado del enfoque racionalista. Ferrer (en Ferrer y cols., 2008) indica que “*la razón no puede engendrar emociones o impulsos. Su papel es esclarecerlas y darles una apreciación valorativa*” (p. 9), lo que obligaría a replantearse el rol que tienen y como mueven, en definitiva, al humano.

De manera puntual, en este proyecto se entiende por *emoción* un estado experiencial *cualitativo, mental y personal*, que se manifiesta en actos (acciones, actitudes) y formas de pensar (representaciones mentales, reflexiones) (Casassus, 2009). Es *cualitativo* porque hace referencia a alguna cualidad específica y peculiar de las personas; *mental* ya que tanto su origen como su representación simbólica ocurren en la mente, y *personal* porque es interno y propio de cada individuo, según su contexto o situación. Además, hay que recalcar que las *emociones* también son *cambiantes y pasajeras*, lo que denota su carácter intrínsecamente *subjetivo y momentáneo* (Céspedes, 2008).

¹ Dentro del marco teórico de esta investigación, además de lo expuesto en este apartado, se dan las visiones de cuatro autores chilenos sobre *qué es una emoción*.

1.1.2 Desempeño escolar

Cuando se habla *desempeño escolar* se asume que éste no es solo *rendimiento académico*. El *desempeño escolar* refiere a el grado de *eficacia* (o efectividad) y *eficiencia* (o rendimiento) que obtiene un estudiante de acuerdo a sus resultados.

Eficacia porque hace referencia al grado en que se han conseguido (o se están consiguiendo) los resultados propuestos mediante la realización de tareas o actividades programadas (en donde hay relación con aspectos *emocionales* o *afectivos* implícitos, como la motivación, cercanía con el docente, etc.). *Eficiencia* ya que se trata de una obvia relación entre esfuerzos empleados y resultados, que se asocian a una calificación, reflejo propio de la medición del rendimiento.

Edel (2003) plantea que en el *desempeño escolar* “habilidad” y “esfuerzo” no son sinónimos, ya que el “esfuerzo” no garantiza de por sí el éxito, por lo que cobra mayor importancia la “habilidad”, ya que en las actividades escolares se tiende a gratificar más el “esfuerzo”.

De esta forma, *desempeño escolar* se precisa como la responsabilidad o cumplimiento del alumno en el ámbito escolar según las actividades que allí se realizan, que se refleja en una calificación o nota (aspecto medible) como también en el compromiso y actitud (aspecto observable, pero difícil de cuantificar).

1.1.3 Percepción

En la teoría *genética* y *constructivista* (aprendizaje y desarrollo), la percepción se interpreta como un proceso dinámico en el que las características físicas de una configuración estimular y la ejecución del individuo (activo) determinan lo que se percibe y cómo se percibe (Arnold, Eysenck y Meili, 1979).

Onnetto (2004) sintetiza al decir que, en la actualidad, “*el intento de describir o de hablar de ‘algo’ que está fuera de nosotros, ya sea un objeto o una persona, necesariamente exige una singular construcción de nuestra percepción. Es decir, todo aquello que llega a nosotros y afecta nuestros sentidos acciona un proceso para atribuirle*

y significado, en lo cual nuestra experiencia adquirida y vivenciada cumple una importantísima labor”.

De esta manera, el enfoque de la *percepción* con el que este trabajo trabaja se asume como el esbozado desde el *constructivismo*, en el que se da énfasis al carácter *constructivista* que adquiere toda *percepción*. Esta visión se asume como *personalista*, ya que es relativa a cada persona concreta, en este caso estudiantes, en la que cada uno da su visión específica de la enseñanza, emociones y docentes, en una forma particular, única e irrepetible.

1.2 La educación chilena actual y el rol de las emociones

1.2.1 Introducción

La educación es un tema esencial dentro de la sociedad. El rol que cumple como vehículo para la transmisión de *cultura, conocimientos y valores* dentro de la familia como en las instituciones encargadas por ley de entregarla así lo atestiguan. En Chile, la Constitución Política acusa el recibo y contempla la educación como una de sus prioridades desde su promulgación en 1980.

Las sucesivas modificaciones que ha tenido la principal carta política y orgánica del país han fomentado cambios tanto en la concepción de la educación como en los fines de esta. No es la misión entregar acá una historia de estos acontecimientos, sino entender los principales hechos a la luz del tema propuesto. Es de suma importancia tomar en consideración que tanto la *sociedad* como los *gobiernos de turno* han tenido – y seguramente tendrán – desencuentros en lo que respecta a la educación que Chile necesita, la manera de concebir el *rol del Estado* en materia educativa y la finalidad que persigue.

En materia educacional, la Constitución Política de Chile resguarda la educación como un *derecho*, lo que implica el aseguramiento para cada chileno o chilena la inserción en el circuito escolar. La educación chilena se erige desde este piso legal, base desde la cual se levantan las demás estructuras, instituciones y formulas encargadas de ejecutar lo contenido en la Constitución.

Se entiende entonces que las *escuelas* son los espacios educativos por antonomasia, garantizados por el Estado, mantenidos por particulares o municipios, y de acceso libre y gratuito para las personas que lo requieran. Surgen, de esta forma, como instituciones en donde se conjugan diversos actores y múltiples problemáticas, muchas de ellas *sociales*, equivalente a decir que son de la sociedad como conjunto.

Para Coll (1997), una de las características esenciales que hacen de la educación escolar algo diferente a otros tipos de actividades educativas, es que esta posee “*intencionalidad educativa, junto con la decisión de poner en marcha las acciones necesarias para cumplirla*” (p. 28). Es la “decisión”, llevada a cabo de manera sistemática

y planificada, la que hace de la escuela un espacio único y en donde se dan procesos diversos que deben ser estudiados.

Como lo ya dicho por Coll es familiar, se debe reconocer que para llevar esa “decisión” a cabo, los procesos que comporta la educación son múltiples y variados. El rol de las *escuelas* se hace fundamental según las últimas investigaciones (ver Casassus, 2003), y el *rol docente* se ve como cada vez más necesario para generar mejores oportunidades posteriores, ya que se cree que generar mejores resultados va de la mano con proveer de una mirada integradora de las *emociones* (Ibáñez, 1996; Angarita y Cabrera, 2000; Villarroel, 2005).

Es por esto que se visualiza que, por un lado, las *emociones* juegan un rol preponderante en el aprendizaje, y que, por otro, se convierten en significativas a la hora de resaltar cuáles son los docentes que los estudiantes validan como *significativos*, no solo en el ámbito académico, sino como ejemplo de enseñanza para la vida.

1.2.2 ¿Están contempladas las emociones en la enseñanza chilena?

Si se plantea la pregunta de si las *emociones* juegan un rol preponderante en la enseñanza y en el aprendizaje, *a priori* se establece una relación positiva. Y no es casualidad, ya que a *grosso modo*, “se aprende más con el profesor que cae bien”. Sin embargo, este aspecto que parece tan obvio, no es lo suficientemente abordado, ni tampoco visto como relevante. Arancibia, Herrera y Strasser (2011) señalan que “*la dimensión afectiva del desarrollo, que transcurre durante la vida de los individuos, ha sido un contrapunto que la psicología educacional, como disciplina, no ha tomado con la fuerza que merece*” (p. 212).

Milicic (1995) plantea que “*la experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de éste*”. Si se atienden dichas palabras, la *relevancia* de aspectos emocionales u afectivos es mayúscula, sobre todo bajo el supuesto de que son estos los que modelan e inciden en el *desempeño escolar* de los estudiantes.

En relación a los aspectos que más influyen en la educación, el trabajo pionero de Casassus (2003) muestra que el clima emocional del aula, por sí mismo, explica más las variaciones de rendimiento entre las escuelas que el conjunto de los otros factores internos a las escuelas reunidos (nivel de escolaridad de los padres, alumnos por sala, infraestructura, etc.).

El buen clima emocional en el aula permite la construcción de espacios de respeto por el trabajo individual y colectivo, la concentración en la tarea y las relaciones de colaboración, lo que se traduce en dos premisas básicas: la escuela, como institución, puede ayudar a reducir la desigualdad socioeconómica o terminar por consolidarla, y en segundo término, en ser un lugar apto para el desarrollo social y emocional *sano* para los estudiantes.

Autores como Maturana y Nisis (1995) enfocan la discusión sobre la enseñanza que se da en las escuelas, primero realizando una distinción clara entre “formación humana” y “capacitación”. La “formación humana” hace relación con la aceptación de la persona y del otro como legítimos, para facilitar el crecimiento y el entendimiento, mientras que la “capacitación” refiere a la adquisición de habilidades y capacidades de acción.

Ellos sostienen que “*nuestra educación escolar está preocupada más en la capacitación que en la formación humana*”. Ambas capacidades, según los autores, son valiosas, pero actualmente se privilegia una por sobre la otra, postergando la *emotividad*, lo que finalmente desemboca en una “perversión” del sentido y la finalidad misma de la educación (Naranjo, 2007). De esta manera, hay elementos que se restan o que son aislados de la educación escolar, pero que juegan un rol *trascendental* tanto dentro de las aulas como en la vida de los individuos.

En este contexto, se debe conocer cuáles son los dos documentos en Chile que más influyen y tiene relación con el tema en cuestión. Tanto las *emociones* como el *desempeño escolar* son un resultado de múltiples factores, pero es el docente el principal, al ser el encargado de transmitir contenidos, al igual que nuevas visiones, actitudes y emociones positivas, que *re-estructuren* la óptica del educando y del propio educador, en una relación dialéctica que los influye a ambos.

1.2.2.1 Marco para la Buena Enseñanza

El año 2008, y tras una consulta nacional realizada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a docentes y a profesionales relacionados con la educación, en Chile se crea el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). El MBE parte de la base que *“los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente”* (p. 7).

La importancia de este instrumento es –según su nombre– servir como *marco* para saber cómo ejecutar satisfactoriamente la profesión docente. No busca *rigidez*, ya que *“reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles”* (p. 8).

En lo que respecta a este trabajo, se debe poner realce a que el *Dominio B*, denominado *“Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”*, es de importancia crucial para el aprendizaje, ya que es resumidas cuentas se relaciona con el *ambiente* o *clima* que genera el docente en su forma de relacionarse con los alumnos, en donde las *emociones* de los educandos pueden ser potenciadas y manifiestamente enriquecidas. Es importante recalcar que este punto es en donde la educación chilena se hace cargo de la *afectividad intrínseca* que traen los procesos de enseñanza, en donde el alumno juega un rol crucial.

Imagen N° 1
Los cuatro *Dominios* del Marco para la Buena Enseñanza



Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, crucial en la *afectividad* del proceso de enseñanza-aprendizaje

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza (2008)

En lo que respecta a este *Dominio B* en específico, se deben conocer cuáles son sus *Criterios* y *Fundamentos*, desde el rol del docente en el aula:

- *Criterio B.1:* Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad y confianza solidaridad y respeto. *Síntesis de la Fundamentación:* Crear un clima de respeto en la sala de clases.
- *Criterio B.2:* Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. *Síntesis de la Fundamentación:* Generar interés por el aprendizaje de los alumnos, con un rol activo por parte de éstos.
- *Criterio B.3:* Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. *Síntesis de la Fundamentación:* Establecer un conjunto de normas claras,

idealmente concordadas por el profesor y sus alumnos, que orienten la convivencia y faciliten los aprendizajes.

- *Criterio B.4:* Establece a un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes. *Síntesis de la Fundamentación:* Desarrollar procedimientos claros y explícitos para que se genere un trabajo fluido en el aula y una utilización eficiente del tiempo.

El MBE no desconoce que el *ambiente* juega un rol importantísimo en la creación de nuevos aprendizajes, ya que sin el impacto propio del profesor tanto para *generar respeto* (Criterio B.1), manifestar *altas expectativas* para sus alumnos (Criterio B.2), mantener *normas para la convivencia*, sin desconocer diferencias (Criterio B.3), y establecer *normas para el desarrollo de las actividades de trabajo* (Criterio B.4), finalmente el aprendizaje resultaría infructuoso. La propia práctica pedagógica exige un determinado uso de estos *Criterios y Fundamentos*, sobre todo para fomentar una visión democrática y hacer resaltar un ambiente *emocionalmente válido*, en el cual los recursos afectivos del educando sean relevantes y necesarios para un mejor *desempeño escolar*.

1.2.2.2 LGE y la modernización del currículum nacional

En la actualidad el *currículum* chileno está en un proceso de cambio. Estos fueron propiciados por la promulgación de la Ley General de Educación (2009), en la que se especifica “*reformular los objetivos de la educación*” (Silva, 2008). Este proceso está aún en implementación, y durante el año 2012 se promovieron nuevas “Bases Curriculares” hasta Sexto Año Básico. Para el año 2017 se prevé que esté en completo funcionamiento.

Una de las propuestas que busca la LGE es *modernizar* el *currículum*, asumirlo más flexible y más amplio en su cobertura hacia poblaciones específicas, y generar un buen desarrollo de competencias frente a un mundo democrático, en virtud de valores en un mundo globalizado.

No es el papel de este trabajo el servir de explicación del *currículum*, sino más bien propiciar el saber cuáles son las principales falencias en relación tanto a la *matriz teórica disciplinar* en la que se basa la práctica y teoría docente, el *rol propio y soslayado de las*

emociones y el de la *verticalidad en las relaciones profesor-alumno*. Frente a este nuevo panorama *curricular* chileno, entonces, se debe poner hincapié en las ya esbozadas ideas:

- Las bases teóricas no están siendo abordadas: ¿Qué quiere decir esto? que aunque se reformulen y se declaren nuevos *objetivos* para la enseñanza, la idea central sigue estando latente: se siguen replicando los modelos teóricos y prácticos enfocados desde una perspectiva *cognitivista*. El *currículum* nacional se define de antemano orientado a desarrollo de competencias. Según se percibe, dicha orientación tiene que estar ligada al desarrollo humano, y no en sentido de competitividad ligado a las demandas del mercado, bajo un listado de tareas a cumplir, propias de un mundo neoliberalizado (Salazar, 2011). Pero en definitiva lo que se hace es privilegiar el cumplimiento de tareas específicas por el exagerado concretismo de la propuesta curricular (Silva, 2008; Casassus, 2009), lo que visualiza la labor del docente como un mero ejecutor y al alumno como receptor, bajo una matriz *conductista*.
- El rol de las *emociones*: Casassus (2009) plantea incluso que “*en nuestro currículum las emociones tienen un papel soslayado (...) no se reconocen explícitamente y no hay objetivos claros para el desarrollo del aprendizaje y desarrollo emocional, lo que tergiversa el sentido de la educación como desarrollo integral del individuo, planteado en el Artículo 2 de la LGE*”.
- El problema ontológico: Silva (2008) indica que aunque se reformulen los objetivos, estos no se cumplen a cabalidad, ya que “*la posición y la relación del profesor y el alumno, no han variado en lo sustancial*”, lo que permite inferir que el rol de ambos actores no son cuestiones realmente prioritarias. Este problema *ontológico* asume que aunque el modelo sea teóricamente *constructivista*, los procesos siguen siendo impuestos desde las normas y no está impreso en la cultura misma de la escuela, la que supone integración y validez democrática.

1.3 Las emociones en la educación: algunos aportes

1.3.1 Introducción

Cuando se habla de *emociones* y si realmente existen teorías que se puedan articular en torno al tema propuesto, la bibliografía especializada en Chile se presenta esporádica, escueta y muy dispersa. Dado lo poco tratado del fenómeno, los hallazgos reunidos en la literatura nacional no alcanzan para la construcción de un cuerpo de conocimientos sólido y sistemático.

Aun así, desde la década de los noventa se visualiza un fuerte aumento de la bibliografía sobre *emociones* en el ámbito internacional, que hacen notar la importancia que tienen estas en el desarrollo cognitivo y psicosocial del individuo (Gardner 1993 y 1997; Goleman, 1996). Sin embargo, el problema que implica estudiar el desarrollo de la parte afectiva es que, tal y como dice Reeve (2001), “*todo el mundo sabe lo que es una emoción, hasta que se le puede dar una definición*” (p. 442). Los aportes de teóricos es amplísimo y variado, lo que se visualiza como positivo de acuerdo a la discusión que proviene de estos temas.

El mismo Reeve (2001, op. cit.) recalca que las *emociones*, a pesar de lo difícil que son definir las *per se*, posee aspectos multidimensionales que permiten una aproximación más total, integrando diversos elementos para su comprensión. De esta manera, se destaca la dimensión *subjetiva, biológica, funcional y expresiva*. De acuerdo a este autor, los aspectos multidimensionales pretenden enfocar tanto cómo se manifiesta una emoción, y cuál es el aspecto esencial que ella comporta. Se sume así, una visión menos *reducida* y más *amplia*, en el sentido de abarcar distintos focos propios de la experiencia emocional (ver Cuadro N°1).

Cuadro N° 1
Aspectos multidimensionales de la emoción

Dimensión	Contribución a la emoción	Manifestación
Subjetiva (Cognitiva)	Sentimientos Conciencia fenomenológica	Autorreporte
Biológica (Fisiológica)	Excitación Preparación física Respuestas motrices	Circuitos cerebrales Sistema nervioso autónomo Sistema endocrino (hormonal)
Funcional (Propósito)	Motivación dirigida a la meta	Deseo de comprometerse con respuestas de enfrentamiento apropiadas para la situación
Expresiva (Social)	Comunicación	Expresiones faciales Posturas corporales Vocalizaciones

Fuente: Reeve, J. (2001). *Motivación y emoción*, p. 443.

Sin embargo, en el ámbito educacional es donde existe una gran y reprochable deuda. La opinión de Nolfi Ibáñez (2002), profesora chilena que ha estudiado este fenómeno, con respecto a la educación y el ámbito afectivo es decidora: “*en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”*” (p. 31-32).

Como en toda situación de convivencia cerrada, la *intensidad afectiva* de los vínculos que se establecen en el interior de la institución educativa es muy alta, razón por la cual cobra suma relevancia el ámbito *emocional*. Esta *intensidad afectiva* se da tanto en las relaciones jerárquicas que se establecen (directivos-docentes; profesor-alumnos, etc.) como en las relaciones entre pares (profesores y alumnos). Fernández (1994) plantea que “*el aspecto de mayor significación en la vida escolar tiene que ver en la mayoría de los casos con los afectos y las vicisitudes de la aceptación o el rechazo social, no con la tarea de*

aprendizaje” (p. 27). Se forma, de esta manera, un aspecto crucial: recalcar el rol de *modelo afectivo* del docente. Así, la percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio.

A pesar de lo acotado anteriormente en relación a la bibliografía entre *emociones* y *educación*, trabajos pioneros de autores chilenos como Maturana (1990), Naranjo (2007), Céspedes (2008) y Casassus (2009) ofrecen un panorama más alentador en lo que respecta a la educación y las implicancias de las *emociones*, principalmente por estar inmersos dentro de la problemática que como país significa la educación. En este proyecto se abordarán las visiones de dichos autores, ya que permiten asimilar desde una perspectiva más concreta la relación entre *emociones* y *desempeño escolar*, de acuerdo a la idiosincrasia chilena.

Imagen N° 2

Principales autores chilenos que han abordado las *emociones* desde la educación



De izquierda a derecha:

Humberto Maturana, Claudio Naranjo,
Amanda Céspedes y Juan Casassus

1.3.2 Las *emociones* en la educación según Maturana

La trayectoria de Humberto Maturana es inapelable: ingresó a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, para luego trasladarse al University College London para estudiar anatomía y neurofisiología. En 1958 obtuvo el Doctorado en Biología por la Universidad de Harvard, en EE.UU., y en 1994 obtuvo en Chile el Premio Nacional de Ciencias. Sus aportes son múltiples, y abarcan temáticas que van desde la biología,

epistemología y neurobiología, hasta temas de educación desde su perspectiva de la *biología del conocer*.

Sin lugar a dudas, lo que se destaca de Maturana es su impulso por promover a las *emociones* como un concepto central. En su ya clásico libro “*Emociones y lenguaje en educación y política*” (1990), texto creado a partir de sus conferencias dictadas en 1988 en el Centro de Estudios del Desarrollo (CED), el Dr. Maturana expone sus principales tesis sobre lo humano y lo afectivo.

El primer punto al que Maturana se refiere es al concepto de *emoción*. Para él, “*lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible acto (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción*” (Maturana; 1990, p. 15-19). De acuerdo a esta apreciación, las clases de acciones tienen que ver con las *emociones* que permiten su realización; así, dependiendo de la *emoción* en que uno se encuentre será el tipo de *acción* que se puede realizar, en cada momento.

Así mismo, y con respecto a la expresión de las emociones, dicho autor admite que “*las emociones no se expresan, se viven. Para el observador que hace una apreciación del emocionar del otro, la conducta del otro revela su emocionar...las emociones no son estados sino dinámicas relacionales y por lo tanto están en continuo flujo*” (Maturana y Bloch, 1998).

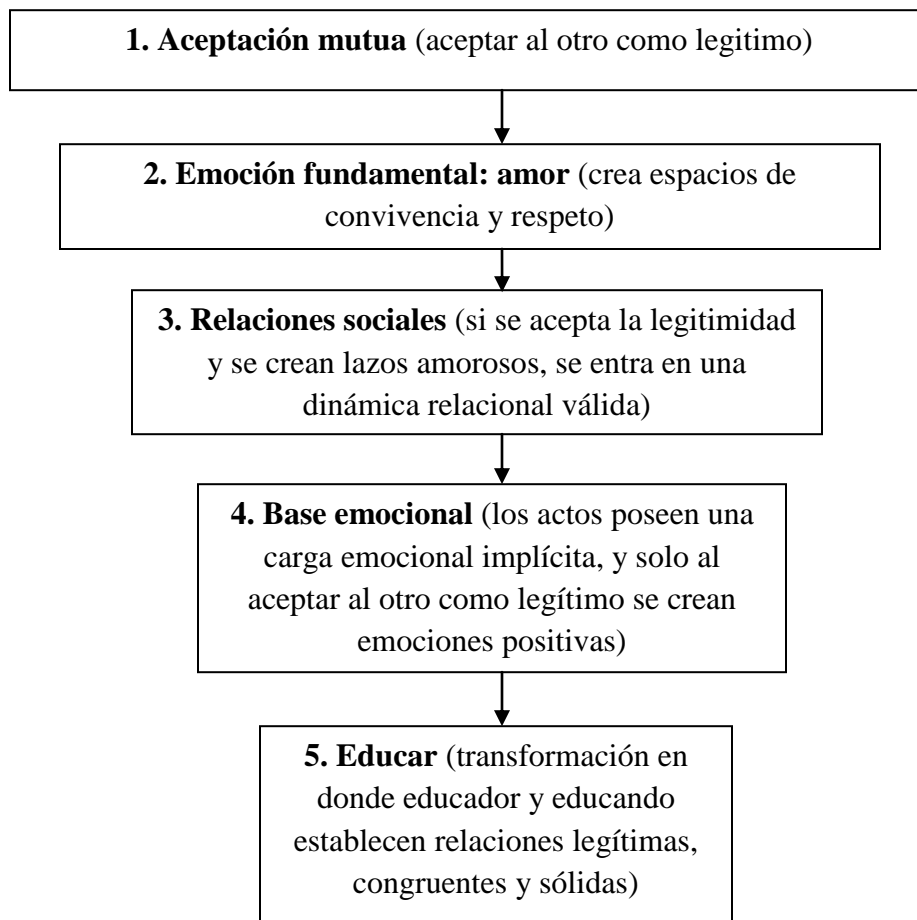
Este pensamiento da un giro radical a la forma de ver tanto las *relaciones interpersonales* como también las *emociones*, ya que Maturana atribuye un fundamento *emocional* a la *razón*. De acuerdo a esta visión, no es realmente factible “*racionalizar una emoción*”, sino que lo que válidamente ocurre es “*emocionalizar una razón*”.

Además de este tipo de pensamientos, Maturana deja implícitos lo que se podrían denominar como “cinco principios básicos” en las relaciones humanas, y para este caso, a la interacción profesor-alumno en la convivencia dentro del aula o escuela:

- **Primer Principio (Aceptación Mutua):** este “primer principio” hace relación con la legitimidad del mundo de la otra persona, haciendo a cada individuo responsable de su propia actitud. El “no aceptar” la legitimidad del mundo del otro transmite un cierto grado de irresponsabilidad y negación de la emociones.
- **Segundo Principio (Emoción Fundamental: Amor):** el “rechazo”, propio de la negación del otro construye un espacio de interacciones recurrentes que culmina en la separación. Es por esto que Maturana admite que la única emoción capaz de generar la evolución humana y posibilitar el lenguaje es la sensualidad que emerge del *amor*, tanto de una madre por su cría como de un humano a otro. Es el *amor* el que construye un espacio de interacciones recurrentes donde se abre un espacio de convivencia.
- **Tercer Principio (Relaciones Sociales):** Maturana advierte que “*las relaciones humanas que no se fundan en la captación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales*”. De esta manera, las relaciones jerárquicas se fundan en la negación mutua implícita, exigencia de la obediencia y entrega del poder y una profunda sobrevaloración y desvalorización de los individuos. Maturana asevera que “*los seres humanos no somos todo el tiempo sociales, lo somos solo en la dinámica de las relaciones de aceptación mutua. Sin acciones de aceptación mutua no somos sociales*”.
- **Cuarto Principio (Base Emocional):** sin aceptación mutua no hay coincidencia de deseos (no hay armonía en la convivencia, ni en la acción ni en la razón, lo que significa que no hay real libertad social). De esta forma, se da que solo en la libertad que da la aceptación mutua surge la *emocionalidad*, los *afectos*, y las *valoraciones positivas*. Este punto refiere lo que sostiene Maturana al decir que “*no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto*”.
- **Quinto Principio (Educación):** en este ámbito Maturana asume una definición propia de lo que significa educar, al decir que “*es el proceso el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia*”. Esta visión de la educación asume que existen potencialidades por parte de los educandos, pero también posibles errores. En

educación, tradicionalmente se “castiga” el error, soslayando el papel de la aceptación (aceptar es dejar de negar). Maturana plantea que en plural que *“vivamos nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros”*.

Cuadro N° 2
Interrelación de los “cinco principios básicos” en las relaciones humanas



Fuente: Elaboración propia, en base a lo expuesto por Maturana (1990; p. 11-30)

1.3.3 Las *emociones* en la educación según Naranjo

Claudio Naranjo es Doctor en Medicina por la Universidad de Chile, donde se especializó en psiquiatría. Fue enviado a EE.UU. por la misma casa de estudios con la misión de explorar el campo del aprendizaje perceptual, en el que es pionero. Su trayectoria

ha estado influida por pasos en diversas universidades, como Harvard (en donde se instala como visitante, para después trabajar en el Centro para Estudios de la Personalidad) y Berkeley (en donde se inicia como socio adjunto, para luego integrar el Instituto de Evaluación de la Personalidad e Investigación).

Su obra incursiona desde temas de psicología y psiquiatría, pasando por educación y antropología. Su libro *“Cambiar la educación para cambiar el mundo”* (2007) es primordial para entender su visión sobre la temática planteada en este proyecto.

La visión crítica de Naranjo parte por lo que él denomina como *“dar el salto desde el uso de la educación como medio de transmisión o reproducción de una cultura a un uso de la educación al servicio de la transformación (...) Y un primer paso hacia esta transformación me parece que tendrá que ser una comprensión amplia de cuanto más convendría que fuese la educación (y urge que sea) que la simple instrucción”* (p. 15).

En la opinión de este autor, *“desarrollarse como persona no se puede separar del crecimiento emocional. Los jóvenes están muy dañados afectiva y emocionalmente por el hecho de que el mercado laboral se traga a los padres y ya no tienen disponibilidad para los hijos. Hay mucha carencia amorosa y muchos desequilibrios en los niños. No puede aprender intelectualmente una persona que está dañada emocionalmente”*. (p. 17)

La raíz del problema, según Naranjo, no radica en la economía, ni en los avatares de la política. La razón del malestar es muy antigua, y se extiende desde los albores de la civilización. Para él, es la “mentalidad patriarcal” la que, desde un punto de vista antropológico-cultural, ha terminado por corromper el verdadero espíritu humano y ha separado la emoción de la razón, fomentando sistemáticamente un monopolio en donde la educación sirve para mantener el *statu quo* del sistema “patriarcal”, en donde el *autoconocimiento* y el *amor por el otro* no son realmente incluidos. En sus palabras: *“Yo creo que el corazón de la bestia es la estructura patriarcal de la sociedad, de la cual no se habla y no entra como tema en el mundo académico”* (p. 25).

Desde su visión particular del origen de la civilización, Claudio Naranjo parte de la base cultural de la que se erige Occidente, y que para él, es una base “patológica”.

Argumenta que la historia de la humanidad en la guerra, en la dominación que somete y en la apropiación que excluye y niega al otro se origina con el “patriarcado”.

Los orígenes se establecen en Europa, que es nuestra fuente cultural, pero que llegaron a ella con las invasiones indoeuropeas acaecidas entre el siglo XII a.C. y el VIII a.C. Antes de eso, se vivía en la armonía con la naturaleza, en el goce de la congruencia con el mundo natural, en la maravilla de su belleza, no en la lucha con ella.

El paso a la vida sedentaria después de la glaciación, según Naranjo, no fue un quiebre. Fue el resultado de que después de los glaciares terminó la vida tan cruenta: se empezó a poder cultivar tierras y parece que las mujeres fueron el aglutinante de la sociedad, las que hicieron prevalecer una mentalidad más amorosa que la original: la época “matrística”.

Pero la mentalidad con la que venían los invasores, principalmente debido a la escasez de alimentos y su afán por controlar tierras, terminaron por abatir esta época “matrística” e imponer una cultura basada en el poder del “padre”, en el sometimiento, en la explotación y la carencia de afectividad, que culturalmente se observan en múltiples y variadas ideas, formas de ser, estereotipos y etiquetas, que continúan en la actualidad.

Con este análisis, Naranjo otorga un papel realmente crucial a la educación, y por ende, a las escuelas, ya que en su opinión es la piedra angular para generar un cambio. En sus palabras: *“toda la educación ha estado presa del paradigma racional o racionalista. Pero somos seres dotados de unas características y de capacidad amorosa que es vital; y si la educación nos va a enseñar a vivir, entonces tiene que tener una educación del corazón, una educación de las relaciones humanas”* (p. 86).

Parafraseando sus ideas, la crítica que hace Naranjo a los colegios chilenos, es que están dominados por un *ethos* de que la letra con sangre, con un modelo de severidad, consumándose como lugares patriarcales en el sentido de que domina el espíritu masculino exigente, que eclipsa el espíritu normalmente amoroso de la persona que tiene “vocación” de educar. Plantea que esta “vocación” se asimila a lo “materno”, ya que hay un nexo de cariño, o deseo de entregar amor.

Según su juicio, la educación ofrece algo tan perversamente irrelevante que es muy difícil para los estudiantes aprender. Y que en lugar de solucionar el problema que es la ausencia del principio “madre”, la ausencia del principio afectivo de la relación humana, se habla de “educación de calidad”, poniendo más presión sobre los estudiantes y profesores, para que “rindan mejor”. En palabras de Naranjo *“me parece perverso, absurdo, llamar educación de calidad a algo que no es siquiera educación”* (p. 127).

Concluye Naranjo que para “sanar” esta mentalidad impuesta, tanto profesores y alumnos deben conjugarse como uno solo y “transformar revolucionariamente” la sociedad en la que viven. Un primer paso, según Naranjo, *“es partir reconociendo que tenemos un mal que nos aqueja como humanos, y que se necesita sanar”*. Tras eso, invita siempre a tener en mente que *“somos seres amorosos, intuitivos y emocionales”*, y que el condicionamiento cultural en el que vivimos nos aleja de nuestro “verdadero ser”.

Finalmente, Naranjo propone algunos pasos (reunidos en un curso ideado por él llamado “SAT”) para comenzar a “sanar” y reconocernos como lo que somos originariamente (p. 174). Resumidamente, los fines terapéuticos para cambiar la mentalidad e incluir la *afectividad* son:

- a) Conocerse a sí mismo;
- b) Comprensión del propio carácter;
- c) Integración y desarrollo de las facultades intelectuales emocionales, instintivas y motrices;
- d) Superar aspectos negativos de la personalidad;
- e) Practicar conductas esenciales: no destructibilidad, no manipulación, transparencia, sinceridad, coraje, confianza, desarrollo de la espontaneidad;
- f) Permitir allanar dificultades de comunicación;
- g) Rescatar actitudes de apertura que tienden al despertar de lo afectivo y de lo intuitivo;
- h) Equilibrar y armonizar los “tres cerebros” (padre/racional; madre/emocional e hijo/instintivo);
- i) Cultivar la atención;

- j) Desarrollar la autoestima entendida como el bienestar que da la coherencia entre los propósitos de la persona y su realidad; y
- k) Estimular la creatividad de los propios recursos. Desarrollo del sentido de comunidad para facilitar las relaciones interpersonales.

1.3.4 Las *emociones* en la educación según Céspedes

Amanda Céspedes es Doctora en Medicina por la Universidad de Chile, donde se especializó en psiquiatría infantil y juvenil. Realizó un postgrado en neuropsicología y neuropsiquiatría infantil en la Università degli Studi di Turín. Actualmente se desempeña como Profesor Adjunto Asociado en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, además de integrar el directorio de la Fundación *Mírame*, entidad sin fines de lucro dedicada a innovar en el sistema de integración de niños con trastornos del desarrollo.

Su destacado libro “*Educación las emociones, educar para la vida*” (2008) se convirtió en éxito editorial, y se hace imprescindible para configurar un marco teórico acorde al tema propuesto. Su enfoque, principalmente dirigido a padres y profesores, se presenta en un estilo claro y preciso. En relación a los docentes, la autora les da un rol crucial, al indicar que “*muchos niños no tendrán nunca la oportunidad de recibir educación para la vida en la casa; entonces habrán de ser sus maestros los encargados de formarlos para alcanzar la plena realización personal*” (p. 12).

La visión que arrastra Céspedes asocia al docente como un factor realmente importante, al ser él el que pueda originar el cambio significativo que sus padres no cumplan. Además, vislumbra al docente con el don de la “oportunidad”, manifestada como el entregar contenidos que ayuden en la realización del educando, en el ámbito significativo (entendido como vivencial y afectivo real).

En el ámbito teórico, la autora define a la *emoción* como un “*cambio interno pasajero que aparece en respuesta a los estímulos ambientales*” (p. 22), incluyéndolas dentro de la pedagogía al considerarlas como protagónicas a la hora de enseñar, debido a que modelan los estados experienciales del momento.

Una arista a la que Céspedes pone énfasis es a la formación de los docentes en Chile. En su opinión, *“la formación de pregrado del maestro continúa poniendo el énfasis en la educación cognitiva del alumno, orientada al logro del conocimiento, dejando la educación emocional a iniciativa del profesor”*. Así mismo, la autora da una serie de requisitos, para que el profesor pueda llevar a cabo una educación intelectual y emocional válida (p. 141):

- Tener un conocimiento intuitivo o informado de la edad infantil y adolescente, particularmente de sus características psicológicas y de sus tareas de cumplimiento.
- Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil.
- Poseer un razonable equilibrio psicológico y ausencia de psicopatología.
- Conocer técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos.
- Emplear estilos efectivos de administración de la autoridad y el poder.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Verdadera vocación por la misión del maestro.
- Un permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.
- Una reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de su misión como educador.

La necesidad cada vez más imperiosa de tener espacios de comunicación emocional, permite que surjan cuestionamientos al verdadero rol educador de las escuelas, y a un replanteamiento del rol del profesor. Para Céspedes, las escuelas tienen un rol protagónico como *“agente educador de las emociones”*, ya que en las aulas se juega un rol decisivo para la vida, y que se nutre de la actitud de profesores, alumnos y de las relaciones que se den entre ambos.

Céspedes toma al profesor como un protagonista innegable, ya que *“debe trabajar sobre los talentos innatos de los niños, procediendo desde el sentir (lo emocional) hacia el imaginar; desde el ilimitado vuelo del conocer hacia el pensar y repensar (el sólido*

desarrollo del intelecto, constructor de cultura) y desde allí al crear, fructífera labor de una mente sana y serena” (p. 142).

El impacto del profesor sobre su calidad de educador para crear climas de aula generativos de crecimiento emocional y cognitivo en sus alumnos es un aspecto crucial. Céspedes argumenta que *“la amargura, el desencanto, la desmotivación, la ansiedad y la irritabilidad del profesor generan y perpetúan el desencanto, la desmotivación y el enojo en sus alumnos” (p. 145).*

Si bien el docente tiene grandes oportunidades para ser efectivamente un protagonista, en la actualidad los problemas de salud mental que arrastran, principalmente debido a un escaso conocimiento de técnicas cognitivo-conductuales y emocionales, “rebotan” en sus estudiantes y en la enseñanza que se les imparte. Céspedes toma al maestro como *“producto de un sistema educativo que lo obliga a rendir, y no a sentir con sus alumnos”*, lo que muchas veces desemboca en agobio, *stress*, depresión, ansiedad, etc.

Salmurri y Skoknic (2003, 2005) han demostrado con estudios empíricos como la “educación emocional” basada en aspectos como la *modulación mental de las emociones* (parar y ver interiormente que se siente), la utilización de *técnicas cognitivas* (pensamiento positivo, auto-observación, detención de pensamientos negativos), la utilización de *recursos conductuales* (refuerzo sistemático, realización de actividades agradables, resolución de conflictos) y el desarrollo de *habilidades de interacción* (respetar todas las opiniones, expresar sentimientos, ser asertivo al dar consejos) son aliados que tanto docentes y estudiantes deben conocer y emplear diariamente.

Céspedes plantea *“no perder el rumbo de la educación real y verdadera”*, asimilando nuevas formas de relacionarse con los alumnos que repercutan en sus aprendizajes: *“sonreír y estar con los alumnos es el mejor recurso pedagógico”*. De la lectura general de su libro, se pueden ilustrar los siguientes problemas y su solución positiva:

- **La escuela: una institución relevante en la vida. Importancia crucial: reproducción de valores:** la escuela repercute de manera significativa en todos, aún más en los pequeños y los adolescentes, quienes aprenden ahí no solo contenidos o saberes culturales, sino también formas de ser de otras personas. El

docente posee un rol estelar, al tener la facultad de moldear significativamente a sus estudiantes.

- **El profesor: poca sintonía emocional con los alumnos. Más coercitivo que empático:** esto se traduce en que la *empatía* no se utiliza, sobre todo, para entender lo que el alumno es y lo que siente. El recurso sistemático de técnicas *empáticas* se traduce en mayor compromiso y visión positiva hacia el docente por parte de sus estudiantes.
- **Docentes encargados de la modificación de aspectos conductuales y solo de la potenciación de procesos cognitivos. Poca relevancia a los aspectos emocionales, vistos como un tema sensiblero y más relacionado con la crianza dentro de los propios hogares:** esto repercute directamente en la *cultura escolar*, sobre todo cuando el docente no “ve” a sus alumnos, en un sentido más profundo. El profesor puede mediar significativamente en la vida del niño o niña, al ser educador de profesión y cumplir un rol que, a grandes rasgos, influye en la percepción de las familias.
- **Estilo de enseñanza de las escuelas: emociones secuestradas por la razón y los aprendizajes centrados en procesos cognitivos. Escasa atención al sentir, inherente al ser humano:** es muy válido el desarrollar habilidades cognitivas, para poder desempeñar un rol específico en la sociedad. Pero no se debe soslayar el rol de los afectos, ya que ellos están presentes en cada acto y en cada momento. Las *emociones* fluyen de manera natural durante toda la vida de los individuos, por lo que el saber “que se siente” debe ser una tarea que los docentes necesitan conocer, sobre todo para una enseñanza más rica en humanidad.
- **Negación del otro y sus afectos:** el docente debe ser capaz de reconocer los *procesos emocionales* de sus alumnos. Los propios alumnos reconocen y valoran a los profesores que incidieron y contuvieron sus problemas emocionales, ya sea en temas cotidianos propios del aprendizaje y convivencia escolar o en problemas personales.
- **Pocos espacios para conversar:** lo que produce como consecuencia un *malestar emocional*, que repercute en actos de violencia. La “conversación” debe ser un aspecto en que tanto alumnos y profesores se validaran de manera en que uno

potencia al otro, y viceversa. El escuchar activamente alivia la carga *emocional*, y sirve para crear lazos duraderos.

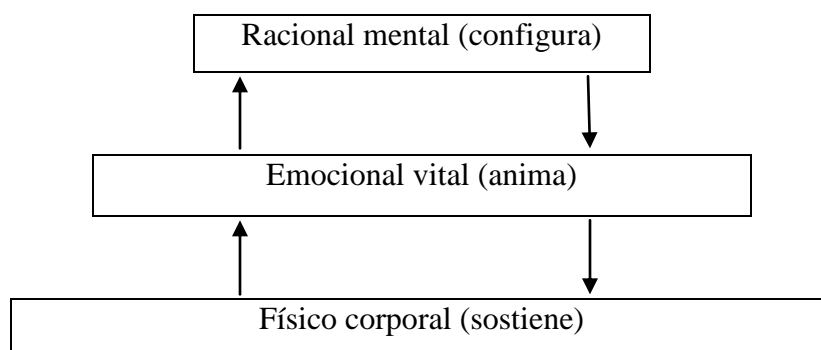
1.3.5 Las *emociones* en la educación según Casassus

Juan Casassus es filósofo por la Universidad de Notre Dame (Indiana, EE.UU), sociólogo por la Pontificia Universidad Católica (Chile) y Psicología del Niño por La Sorbonne (Francia). Realizó un doctorado en Economía de la Educación, y se destaca por ser especialista principal en educación por la UNESCO por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/UNESCO).

Lo que hace original el pensamiento y trabajo de Casassus es pensar bajo una óptica cualitativa centrada en las *emociones*. En su libro “*La educación del ser emocional*” (2009) se demuestra brillantemente como son éstas trascendentales para la educación, y como han sido sistemáticamente reprimidas en los establecimientos desde sus orígenes.

El autor pone desde un principio la relación entre “*cuerpo-corazón-mente*” como crucial, ya que sin ella no se podría entender por qué una determinada emoción causa estragos en nuestro cuerpo, y cómo además esto afecta los pensamientos (ver Cuadro N°3). Esta relación *dialéctica* se aplica a todo orden de cosas, inclusive a la educación, ya que es parte de la condición humana, pero es en la escuela en donde se amplifican los contactos con pares y adultos, y donde fluyen con mayor intensidad tanto los cambios mentales como los emocionales.

Cuadro N° 3
Representación vertical de las dimensiones humanas



Fuente: Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*, p. 53.

Para Casassus, “*las emociones se relacionan en primer lugar con el cuerpo, y solo después se pueden intelectualizar en transformar en conceptos y pensamientos*” (p. 233).

Frente a la pregunta sobre *qué es una emoción*, Casassus responde en primera instancia que no existe consenso acerca de lo que es una emoción, aseverando que algunos autores dicen que es una reacción frente a un hecho u evento, una experiencia personal o una disposición a la acción. Aún así, él la define como “*energía vital*”, ya que “*permite unir los acontecimientos externos con los internos, y por esa cualidad están en el medio de la experiencia humana interna y social*” (p. 99).

Esta apreciación, más humana y menos reducida, permite asumir otro punto de vista pedagógico, que se hace crucial en la enseñanza. De esta manera, Casassus plantea que “*las emociones no determinan, sino que gatillan distintas reacciones en distintas personas*” (p. 104), lo que las hace fundamentales para realizar acciones que desemboquen en un aprendizaje exitoso.

Para Casassus, la relación de la socialización y la cultura con las *emociones* no ha sido una relación fácil, ya que éstas últimas tienden a ser sistemáticamente reprimidas y minimizadas, ya sea en la familia, el barrio o en la escuela. Por su parte, la visión cultural tradicional asume a las emociones como algo *sensiblero*, las cuales, además, son “*filtradas racionalmente*”, de acuerdo a los cánones impuestos por la sociedad.

Este último punto es relevante para el autor, ya que los individuos terminan por relacionarse con roles, más que con otros seres humanos. En su opinión, “*al asumir los roles y las normas que nos rigen, pasamos por la vida con las emociones provenientes de los roles que usamos, como máscaras para cada ocasión*” (p. 233). De esta forma, se llega un punto en el que se pierde la “originalidad” al vivir, en donde el contacto emocional íntimo no se realiza cabalmente o se distorsiona.

Es de importancia señalar que Casassus asume que las *emociones* tienen un desarrollo biográfico en el individuo. Esto se traduce en que ciertos alumnos poseen más vivencias y contradicciones que otros, pero es el profesor el que debe ser capaz de observar los detalles y asumir un *rol empático* al escuchar, tanto construcciones nuevas de conocimiento como aspectos vivenciales subjetivos relacionados con los mismos.

En el aprendizaje, Casassus le otorga a las *emociones* un rol significativo, ya que “*por su propio impacto sobresale muy por sobre otras variables, hasta llegar a ser, y por mucho, la que más explica las diferencias en los resultados académicos de los alumnos*” (2009, p. 239).

El estudio que el mismo guió (ver Casassus, 2003), es el que le permite concluir que lo que facilita el mejor aprendizaje de los estudiantes se encuentra en el plano emocional. Este descubrimiento permite, según él, consolidar la noción de que “*una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, en donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula*” (2009, p. 239).

Surge así un tema crucial: el referido a las *relaciones*. Casassus indica que la *calidad* de las relaciones repercute en el *clima del aula*. Este *clima*, a su vez, tiene tres variables: la primera es el tipo de vínculo entre el docente y sus estudiantes, la segunda es el tipo de vínculo que se da en los mismos estudiantes. La tercera es el clima que emerge de las otras dos ya nombradas.

Casassus plantea que los estudiantes no solo aprenden cuando “les gusta la materia” (lo que es *a priori* como obvio), sino que el aprendizaje realmente ocurre cuando se da una “resonancia” entre lo que expone el profesor y los saberes de ellos mismos. Para potenciar esta “resonancia”, el docente debe ser capaz de incorporar los *afectos* de los estudiantes, su opinión y cosmovisión, relacionándose de manera asertiva y sistemática con ellos. De esta interacción se nutren los aprendizajes.

Casassus aduce que en la actualidad se verifica un “*cambio en el pensamiento acerca del rol de las emociones en el aprendizaje*”, ya que existen autores e ideas que lo atestiguan. Resumidamente, el autor indica que:

- Hoy se reconoce que no hay aprendizajes fuera del *espacio emocional*;
- que todo lo que uno hace tiene una *emoción como base*;
- que el *clima emocional del aula* es el principal factor que explica las variaciones en el rendimiento de los alumnos;
- que las *emociones* sirven para pensar mejor;

- que las *emociones* influyen en la salud, para bien o para mal;
- que las *emociones* permiten la supervivencia de las personas o grupos;
- que la *inteligencia emocional* es más importante que la *inteligencia cognitiva*;
- y que el conocimiento de sus propias *emociones* y su modulación es el mejor predictor de éxito (p. 240).

La interacción entre humanos, sobre todo si estos son significativos, es lo ideal, ya que el aprendizaje se realiza bajo una base de confianza y respeto. Si trasladamos esto a la sala de clases, Casassus plantea que hay que tener en consideración dos temas primordiales: el primero es que la interacción en el aula está hecha para y por el aprendizaje, ya que la escuela es la institución encargada específicamente para esa misión; y segundo, que las relaciones emocionales deben ser como las que se dan dentro de un grupo como el de la familia, vale decir: cercano, agradable y en donde exista confianza en los alumnos a toda prueba. Esta base, dice Casassus, es primordial para lograr aprendizajes exitosos.

1.4 Las emociones en la construcción de aprendizajes

1.4.1 La concepción constructivista de la educación escolar

Existen dos aristas básicas que hay que considerar desde la óptica constructivista: la primera es que los niños *nacen* en un sistema social. Automáticamente son hijos, nietos, primos u sobrinos. Son los padres, en la mayoría de los casos, los que se hacen responsables de la educación *primigenia* de los infantes.

La segunda arista está íntimamente relacionada con la primera, y hace referencia en donde este sistema social se desenvuelve, con énfasis marcado hasta los diecisiete u dieciocho años aproximadamente: *la escuela*. El rol que cumple como lugar de encuentro y educación tanto de niños como jóvenes es trascendental, ocupando estimativamente entre nueve y doce de sus horas de vigilia, siendo el lugar por antonomasia en donde se prepara intelectualmente a los estudiantes.

La necesidad promover el desarrollo y socialización de los miembros más jóvenes, permite que la educación escolar (desde una matriz *constructivista*) sea vista como necesaria para llevar a cabo una ayuda sistemática, planificada y continuada durante un periodo largo de tiempo.

El enfoque *constructivista*, a su vez, no se limita a explicar el desarrollo y el aprendizaje humano, más bien tiene un fin más amplio, ya que “*su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender la educación escolar*” (Coll et al., 1997; Coll 1997). De esta manera, se configura como un soporte válido para responder a las demandas educacionales en cualquier ámbito, sobre todo las relacionadas con las *emociones*, ya que en esta epistemología “*el sujeto (observador) es quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior, y que la realidad puede ser interpretada en distintas formas*” (Coll, 1997; Feixas y Villegas, 2000, p. 20).

Cualitativamente, la *concepción constructivista* asume que cada uno de los sujetos tiene para sí un relato de la vida y de las historias que en ella acontece, siendo cada una de las experiencias y construcciones validas, integrando a los esquemas cognitivos aquello que es nuevo y significativo. Entonces no hay una posición ni mucho menos una visión única

de aproximarse y ver un objeto, pues desde esta perspectiva cada uno de los sujetos están invitados a crear teoría (Coll, 1997; Onnetto, 2004).

1.4.2 Enseñanza y aprendizaje en la visión constructivista

Desde el punto de vista educativo, la idea-fuerza tal vez más potente y también la más ampliamente compartida es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en la adquisición de conocimiento. Traslada al ámbito de la educación escolar, la idea-fuerza del *constructivismo* conduce a poner el acento en la *aportación constructiva* que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje (Coll, 1997; p.6).

Dentro de la concepción *constructivista* de la educación, se hace necesario poner en relieve los procesos de *socialización* e *individuación*. Dichos procesos tienen raíces tanto sociales como personales. Para Coll (1997), la educación escolar es una “*práctica social compleja con una función esencialmente socializadora*” (p. 19). Además de este afán *socializador*, se desarrolla un proceso de desarrollo personal, que para Coll, permite a los seres humanos construirse como personas iguales a las otras personas pero al mismo tiempo diferente de todas ellas. En su opinión, “*no hay desarrollo personal posible al margen de una sociedad y una cultura*”, lo que hace del proceso de *individuación* inseparable del proceso de *socialización* (p. 21-22).

Esta concepción del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, entendiendo este desarrollo como un *desarrollo global*, lo que supone que se debe incluir tanto las capacidades de desarrollo personal, social, de relación interpersonal, motrices y cognitivas.

La *explicación articulada* que ofrece la óptica *constructivista*, vinculando temas diversos como cultura, aprendizaje, enseñanza, emociones y desarrollo, se torna imprescindible para comprender la aportación activa y global por parte del alumno, y por otro la guía que emana del profesor, que actúa de mediador entre el estudiante y la cultura. Los principios *constructivistas* en educación se interrelacionan de manera sistemática, ya que no vislumbra el aprendizaje como apartado de la cultura ni de la sociedad.

1.4.3 El rol del alumno y el docente

La concepción *constructivista* intenta formular nuevas interrogantes desde la base que el *sujeto cognoscente* desempeña un papel activo en el proceso de conocimiento. Este rol activo genera que se aprendan, inicien y aprovechen las experiencias, y que de ellas surja una reestructuración del pensamiento, una *construcción* del conocimiento nueva para el sujeto.

Dentro del enfoque *constructivista* el rol del alumno y el docente son cruciales. Ander-Egg (1999, p. 65) indica resumidamente los roles de profesor y alumno:

- En este enfoque o paradigma se hace énfasis en la importancia de los conocimientos previos que tienen los educandos, habida cuenta de que todo nuevo conocimiento debe estar anclado en las estructuras previas de los éstos.
- Se debe asegurar la construcción de aprendizajes significativos a los alumnos.
- Se asume que el educando es el responsable último e insustituible de su propio aprendizaje.
- Por último, el aprendizaje no excluye la necesidad de ayuda externa: el profesor.

Dentro del enfoque *constructivista*, el telón de fondo es siempre el “aprendizaje”. En este concepto giran las propuestas educativas e instruccionales. De esta manera, la “enseñanza” debe formarse captando los saberes preexistentes de los estudiantes, ya que se parte de la base cultural común que une a los grupos humanos.

Frente al rol del alumno, Coll indica que la construcción del conocimiento es propia de cada estudiante, ya que es “*él es el que organiza, relaciona y jerarquiza los conocimientos en su mente. No es, por tanto, un mero receptor de conocimientos. Él forma sus estructuras cognitivas, sus representaciones mentales*” (1997; p. 34).

Esto no significa que el estudiante posea una prioridad excluyente. El profesor juega un rol primordial al ser el encargado de mediar entre los saberes culturales establecidos y los ya internalizados por los estudiantes, o si se requiere un lenguaje más coloquial, entre lo que sabe el estudiante y lo que aprenderá en la clase. El papel del profesor es guiar y orientar la actividad mental constructiva de los alumnos hacia la asimilación significativa

de los contenidos escolares. Esta base permite ver al *constructivismo* como un recurso ampliamente ventajoso, ya que impide la formulación de rigidez incluyendo al alumno, sin desconocer el rol del docente (Cruz, 2012; Coll, 1997; Coll et al., 1997).

1.4.4 Las emociones en la construcción de aprendizajes

Dentro de las maneras de entender el mundo encontramos la visión de que todo se encuentra preestablecido de acuerdo con la concepción tradicional, sin embargo, existe una mirada diferente asumiendo el camino explicativo *constructivista*: percibimos el mundo que traemos y en cada momento lo estamos construyendo y re-construyendo.

El propio *constructivismo* ha puesto en evidencia la poca preocupación por el sentir y la exagerada preeminencia del pensar y actuar en la pedagogía actual. De esta forma, y a pesar de conocer que en el aprendizaje, además de los aspectos formales también intervienen aspectos de tipo afectivo, no se ha vinculado ni hay suficientes datos para saber con precisión cómo interactúa lo *emocional* y lo *cognitivo* en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, ni como potenciar su interacción, lo que hace que sea un reto cómo vincularlos.

Arancibia, Herrera y Strasser (2011) plantean que “*la importancia de la incorporación de variables afectivas en educación no radica sólo en la evidencia de que éstas tienen el potencial de elevar el rendimiento, sino en el hecho de que ellas tienden a educar individuos más confiados y seguros en sí mismos, más persistentes en sus esfuerzos, más creativos y con un mejor desarrollo afectivo general*” (p. 235).

Arancibia y Álvarez (1994), basadas en un estudio realizado en Chile, demuestran que el profesor es un agente que tiene incidencia en el aprendizaje escolar de los niños. Ambas autoras entregan la evidencia de que hay un cambio en el rendimiento académico en alumnos de ciertos profesores, independientemente de los antecedentes familiares del niño y las características de la institución escolar. Por lo tanto, concluyen que existe un campo de estudio específico en relación a las características personales y actitudinales y su relación con el aprendizaje de los alumnos.

Se asocia, entonces, un actor primordial en la construcción de nuevos aprendizajes: el profesor. El establecimiento de vínculos afectivos depende, en gran medida, de lo que él haga y diga dentro de la clase. El *constructivismo*, al tener variadas teorías del desarrollo y el aprendizaje como soporte, permite la re-significación no excluyente de teorías como la de Ausubel y el *aprendizaje significativo* y la teoría de los *esquemas*, de matriz cognitiva (incluidas dentro del Cuadro N° 4).

Lo que se debe poner en relieve es que, desde la lógica *constructivista*, el *aprendizaje significativo* puede efectivamente lograrse con un manejo de las *emociones* dentro de la clase, ya que los procesos de construcción del conocimiento se basan en *emociones* subyacentes que guían un mejor aprendizaje.

Así mismo, el aprendizaje no puede ser realmente exitoso si no existen mecanismos de influencia educativa en donde el profesor repercuta en sus alumnos, y donde los alumnos contribuyan entre ellos para construir aprendizajes. Estos mecanismos concuerdan con lo planteado por Casassus (2009), al ratificar bajo una matriz *constructivista* una noción referida a las interacciones.

Cuadro N° 4
Los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa

LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje significativo: naturaleza y funciones • Significado y sentido • Revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • La interacción profesor/alumnos • La interacción entre alumnos • Organización y funcionamiento de la institución

Fuente: Coll, C. *¿Qué es el constructivismo?* (1997), p. 20.

1.5 Las emociones y el desempeño escolar

1.5.1 La incidencia de factores emocionales en el desempeño escolar

Lo primero que se debe recalcar es que el *desempeño escolar* es el resultado de una multiplicidad de efectos combinados. A este efecto, se pueden nombrar variables como el tipo de familia, el nivel de escolaridad de padres, el nivel sociocultural de los alumnos, el número de libros en el colegio, la infraestructura propia del recinto y la gestión del establecimiento, el nivel de preparación de los docentes, etc. Todos estos factores son importantes, y sin lugar a dudas pesan en el *desempeño*. Sin embargo, los efectos de la escuela en sí, y lo que en las aulas ocurra, pesan más que los factores ya nombrados (Casassus, 2003).

La escuela, entonces, es el punto de partida. Dentro de ella es en donde deben emplear mecanismos para aumentar la construcción de aprendizajes, y más específicamente en el aula, en donde la interacción entre profesor y alumno es la piedra angular. De acuerdo a la percepción de los estudiantes sobre el clima y el docente, dependerán la gran mayoría de los resultados que los alumnos obtengan. Se observa, entonces, que las relaciones *emocionales* o *afectivas* inciden en el aprendizaje, y por continuación, en el *desempeño escolar*.

El papel de alumno y docente y las relaciones entre ellos permite abrirse a la pregunta sobre “quién enseña y quién aprende”, o “quién lo hace y con quién lo hace”. Si el docente maneja los contenidos, lo que en definitiva marca una brecha diferencial entre un profesor y otro no se encuentra dado por las técnicas de por sí, ni en las metodologías ocupadas, sino que en el ambiente, la cercanía, disposición y las propias relaciones de comprensión del docente para con sus alumnos. Dicho de otra manera: lo que principalmente influye es el “clima emocional”, y toda la gama de posibles interacciones y estados que se enmarcan dentro de ese clima.

Casassus (2008) sostiene que las competencias emocionales de los alumnos en sus interacciones, no se opone al logro académico, y que una educación focalizada en lo emocional es una ganancia, ya que “*sirve a la vez para el desarrollo de competencias sociales y para el éxito académico*” (p. 15).

El éxito académico o el buen *desempeño escolar* requieren de un “artista”, de un “poeta”, que sofistique la visión de los educandos. Muchas veces se atribuye a la familia o al entorno el fracaso escolar de un alumno, pero debiera interrogarse el profesor: ¿Qué hice yo para que no sucediera el fracaso?, o dentro de la sala ¿pude hacer algo para cambiar o ayudar a mi estudiante?

Las *emociones* surgen así como una gran herramienta: permiten que el estudiante se sienta valorado, querido, y significativamente importante. Este aspecto *motivacional* incide significativamente en los estudiantes². Dimensionar la amplitud de este aspecto en la práctica se configura como realmente importante y teóricamente significativo dentro del *constructivismo*, al amparar al estudiante como un eslabón realmente significativo dentro de la cadena del aprendizaje.

² Ver dentro del “Análisis de preguntas cerradas”, la *Percepción sobre atributos pedagógicos y características emocionales/afectivas*.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Metodología

La investigación social, sobre todo su elaboración, implica la realización de un proyecto, de un “*plan de trabajo con carácter de propuesta que concreta los elementos necesarios para conseguir unos objetivos deseables*” (Pérez, 2008; p. 20). Como estudio enfocado a una realidad social concreta, en este caso referido a un colegio y sus estudiantes, se formuló el proyecto desde una óptica *cualitativa*, que abordó de la manera más viable posible el problema y supuestos de investigación para conseguir los objetivos propuestos.

El paradigma de investigación que se utiliza en esta investigación corresponde al *interpretativo* (Bisquerra, 1989), puesto que el estudio empírico en sí no busca intervenir, sino más bien conocer y comprender una realidad dada, analizando la manera en que esta se desarrolla según la percepción propia de los mismos actores. El tipo de estudio cualitativo es de tipo *descriptivo*, ya que se trabaja con la subjetividad propia de la percepción de los estudiantes.

Para esta investigación en particular, el *constructivismo* funciona como base epistemológica, ya que los constructos personales únicos, validos y mediados socialmente permiten el acercamiento a un fenómeno social, desde la mirada y concepción que sujetos como los estudiantes pueden expresar. Esta forma de ver el proceso educativo sugiere integrar, entonces, la visión propia de los educandos.

De esta forma, y desde la perspectiva constructivista-cualitativa, se asume la realidad tanto de una manera holística, como también dialéctica, dinámica y a su vez única. La investigación cualitativa de este proyecto se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, llegando a ser una investigación llevada a cabo en un “escenario natural”, lo que coincide con la vida de las personas, sus historias, comportamientos, y también su percepción.

2.2 Sobre el establecimiento

El establecimiento educacional en el que se realizó el estudio fue fundado el año 2005 con el nombre de Colegio “Ciudad Educativa”. Es un establecimiento particular

subvencionado emplazado en los límites del área urbana de Chillán, ubicado en el Camino a Las Mariposas, a la altura del Km 6. Posee una matrícula de 1.027 alumnos, de origen mixto.

Imagen N° 3
Establecimiento educacional objeto de la muestra



Frontis del Colegio Ciudad Educativa de Chillán – Chile.

Como lo plantea su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el establecimiento “*surge de la necesidad real de dar una buena calidad de educación a todo aquel niño o niña que no tenga los recursos para llegar a un colegio pagado*”. La realidad socioeconómica de los alumnos es de origen media-baja, propendiendo, según lo indicado en el PEI, a ser “*un lugar que deberá suplir las necesidades de afecto, de formación valórica, de alimentación, de juegos recreativos y educativos, de pertenencia, de superación, de aprendizajes significativos, en donde se trabaje la cultura de la responsabilidad, el compromiso y la*

cultura del emprendimiento, para que todo esto tenga un impacto en la comunidad pues al mejorar la calidad de vida de los alumnos, éstos serán agentes de cambio en su medio social”.

Así mismo, la propuesta y principal preocupación según el PEI es “*trabajar con los niños y niñas de escasos recursos y comprobar, en terreno, que todos ellos tienen posibilidad de crecer y desarrollarse sin considerar su pobreza como un impedimento para lograr su más alto desarrollo”.*

2.3 Participantes y muestra

Los principales criterios que se ocupan para la elección de los participantes de la muestra son:

- Accesibilidad: elemento esencial para trabajar, ya que se propicia una labor de diálogo que permita la consecución de los objetivos.
- Homogeneidad: se requiere trabajar con participantes que pertenezcan a una misma generación, ya que las percepciones buscan reflejar la visión de un determinado grupo.
- Edad: se opta por trabajar con cursos de Enseñanza Media, principalmente debido a sus años de experiencia educacional y por su madurez para poder argumentar respecto a la enseñanza que han recibido.

Según estos criterios, se busca la posibilidad de un curso representativo del establecimiento. Se escoge finalmente un curso de Enseñanza Media (Tercero Medio), el que se encuentra compuesto por un universo de 33 estudiantes de origen mixto. Este curso sirve como *muestra* para el proyecto, y sus alumnos como principales protagonistas para el estudio, ya que se opta por trabajar con la *percepción* como principal foco subjetivo. La opción de *muestra* se configura como *opinática* o *intencional*, ya que se caracteriza por un esfuerzo deliberado por obtener muestras “representativas” mediante la inclusión de un curso completo.

2.4 Sobre el instrumento

El tipo de instrumento de recolección de datos que se escogió es la *encuesta*, con preguntas *cerradas* y *abiertas*, aplicadas de manera separada entre cada integrante del estudio. Las *preguntas abiertas* se elaboraron con la finalidad de responder las preguntas “¿Cómo soy yo?” y “¿Cómo es mi profesor?”.

Para enfocar la primera interrogante (“¿Cómo soy yo?”) las formulaciones que se hicieron fueron:

- ¿Qué te gusta hacer?
- ¿Cómo te definirías?
- ¿Te cuesta ser tu mismo/a con otras personas?
- ¿Crees que es necesario conocer las emociones y potenciarlas en el aula?

La segunda interrogante (“¿Cómo es mi profesor?”) se realizó mediante los siguientes cuestionamientos hacia los alumnos:

- ¿Qué me llamó la atención de mi profesor/a?
- Hasta el día de hoy, ¿es significativo lo que me enseñó? ¿lo recuerdo claramente?

En el caso de las *preguntas cerradas*, estas se elaboraron con la finalidad de conocer, por un lado, su *desempeño escolar* como alumno frente a un docente “significativo”, y por otro, reconocer la percepción de los alumnos frente a las *relaciones emocionales* entre docente, estudiantes y contenidos. Las preguntas cerradas para el primer tópico (“*Mi desempeño como alumno(a)*”) fueron:

- De acuerdo a tu propia experiencia como alumno(a), ¿percibes que tu *desempeño en clases* mejora con un docente que rescata e incorpora las *emociones* del grupo-curso para aprender?
 - Sí, mejora
 - No, no mejora
 - No siempre mejora (a veces)
 - Nunca lo he notado

- ¿Cómo fue (o es) tu *rendimiento académico* con el (la) docente que percibiste como significativo(a)?
 - Muy Bueno (7,0 a 6,0)
 - Bueno (5,9 a 5,0)
 - Suficiente (4,9 a 4,0)
 - Insuficiente (3,9 a 2,0)
- En el aula y junto a la guía de un(a) docente significativo(a) para ti, ¿sientes que tu *participación* es activa y el *ánimo* es mayor frente a su asignatura?
 - Sí, en ambos aspectos
 - Sí, pero solo en uno (indica cual: __ participación activa __ mayor ánimo)
 - Solo en ocasiones (no siempre)
 - No lo he percibido
- ¿Logras sentir que tu *compromiso* aumenta o disminuye dependiendo de la *actitud* del docente al abordar contenidos difíciles?
 - Depende de mí y no del docente
 - Depende directamente del docente
 - Es una labor compartida: alumno y profesor deben tener sintonía
 - No lo he sentido comúnmente
- A continuación te mostraremos una serie de características, atributos o formas de ser positivas de una persona. Selecciona las que tu consideres pertinentes para definir al profesor o profesora que te ha marcado como estudiante (máximo 5):
 - Motivador(a), estimulante
 - Amigable(a), cercano(a)
 - Responsable, preparado(a)
 - Simpático(a), risueño(a)
 - Didáctico(a), claro(a)
 - Amable, cordial
 - Normativo(a), de reglas claras
 - Respetuoso(a), prudente
 - Abierto(a) al diálogo, consultivo(a)
 - Paciente, sereno(a) al enseñar

- Otras (¿Cuál(es)?) _____

Por otro lado, las interrogantes cerradas que se emplearon para el segundo tema (“*Emociones, contenidos y desempeño*”) fueron:

- Si tuvieras que establecer un criterio general al *ambiente* que generan tus profesores(as) a la hora de enseñar contenidos difíciles, ¿cómo crees que sería?
 - Muy apropiado
 - Apropiado
 - Regular
 - Deficiente
- ¿Cómo percibes la cercanía o *confianza* con tus profesores(as) en los ramos que te cuestan?
 - Muy buena
 - Buena
 - Regular
 - Mala
- En las asignaturas que más te cuestan o en la que no logras resultados satisfactorios, ¿percibes *disposición* de los(as) docentes para subir tu desempeño?
 - Casi siempre los docentes exhiben disposición
 - La mayoría de las veces (a menudo)
 - En pocas ocasiones (solo a veces)
 - Nunca muestran disposición
- En el ámbito de las *relaciones* entre profesor(a)-alumno(a), ¿percibes una *relación empática* (“ponerse en el lugar del otro”) para ayudarte a aprender?
 - Casi siempre se muestran comprensivos frente a las dificultades
 - La mayoría de las veces (a menudo)
 - En pocas ocasiones (solo a veces)
 - Nunca se han preocupado

2.5 Procedimiento del estudio

2.5.1 Tipos de análisis

El análisis de las encuestas se divide en dos partes: como primera etapa, se analizan las *encuestas de preguntas abiertas*. Dicho material se enfoca en aspectos de percepción tanto hacia el alumno como hacia el docente, donde se potencia y hace hincapié en propiciar una relación entre *como se percibe* el estudiante y *cómo evalúa* dicha percepción.

La actividad necesaria para recabar la información en esta fase asume un *enfoque biográfico*, propio de la *investigación con relatos de vida*. Tal y como lo plantean Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) cabe hacer una distinción, ya que “*el relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella. La historia de vida, por su parte, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otros*” (p. 30).

De esta forma, se ocuparon *relatos de vida* escritos por los estudiantes para *reconocer* su visión significativa sobre el docente, recalcando la *subjetividad como valor*, ya que es una vía de acceso a las ciencias sociales y humanas desde una óptica viva.

Así, y para esta primera fase, se opta por el *análisis semántico de contenido*, ya que “*permite la construcción de un conjunto de categorías que señalan los contenidos de la subjetividad de los informantes*” (Baeza, 2002).

Como segunda fase, se analizan las *encuestas de preguntas cerradas*, para conocer *como perciben* a los docentes y *como evalúan su desempeño* frente a dichos profesionales, cuáles son las características o atributos de esos docentes, como fue su desempeño y participación guiados por los profesores y la percepción de relaciones interpersonales frente a los contenidos difíciles. Para esta fase del análisis se opta por analizar mediante gráficos, con la misión de mostrar efectivamente las percepciones de los propios estudiantes en números, lo que permita profundizar más (en aspectos específicos) lo contenido en los *relatos de vida*.

2.5.2 Alcance del estudio

Respecto al alcance del estudio, este es de *caso único*, ya que se trata de una investigación basada en la *percepción* que tienen los estudiantes de un colegio dado, con rasgos propios. Para ello se hizo necesario abordar la formación de la persona del estudiante, considerando las dimensiones *emocionales* de la vida personal. Aún así, los datos obtenidos asumen la pretensión de servir como *fuentes* para estudios más amplios, o de similares contextos y características.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1 Análisis de preguntas abiertas

3.1.1 ¿Qué pienso yo?

3.1.1.1 Percepción del autoconcepto y autoestima

Autoconcepto y *autoestima* son dos conceptos creados para conocer el *yo*. El *autoconcepto* está referido a la percepción que cada uno tiene de sí mismo, mientras que la *autoestima* sirve para conocer cómo es dicha visión y cuál es el grado de valoración de la persona, en dónde se van interiorizando lo que piensan de él o ella algunas personas que son relevantes en la vida, particularmente los padres, profesores y amigos. Esto influye en la forma en que el individuo se valora, siente y piensa, se comporta y relaciona con los demás. Y, como consecuencia de todo ello, tiene una incidencia decisiva en la forma como se aprende.

De esta forma, las preguntas que se emplearon para conocer la percepción sobre los estudiantes fueron:

- ¿Qué te gusta hacer?
- ¿Cómo te definirías?
- ¿Te cuesta ser tu mismo/a con otras personas?

El análisis de los *relatos de vida* incide que los educandos poseen un *autoconcepto positivo*, en donde los gustos y preferencias son variados y relacionados con la historia individual de cada uno. Académicamente, no hay relatos que indiquen gustos intrínsecos por procesos relacionados con la educación, pero si relativos a lo que les “distrae” fuera del colegio.

De la lectura general de los *relatos*, se puede esbozar que en este periodo los alumnos y alumnas se preocupan por definir *quién soy*, acercándose más al grupo de amigos y los mensajes de éstos, a seguir un determinado estilo o moda en el vestir, realizar expresiones artísticas y pautar orientaciones frente a la experiencia social que les permitan experimentar y desarrollar su propia identidad.

Así, se dan dos tendencias fuertes: buscar relaciones sociales fuera del hogar y desarrollar un determinado *hobbie*, compromiso o gusto. De esta manera, es común leer “*me gusta estar con mis amigos*”, o “*salir con mis amistades*”, y también “*me gusta practicar deporte*”, “*escuchar música*” o “*dibujar*”, lo que se relaciona con lo que ellos hacen fuera del espacio escolar.

En el caso de la *autoestima*, esta se presenta *positiva pero variada*. Es común leer como los estudiantes mismos se definen en la mayoría de los casos como “*alegre, simpático/a*” o “*tímido/a, extrovertido/a-introvertido/a*”. Los alumnos muestran claros rasgos de su desarrollo enmarcado en la *adolescencia*, en donde se pueden apreciar los procesos de emotividad cambiante y autoafirmación del yo.

Relacionado con el *desenvolvimiento frente a otros*, el análisis de los *relatos* proporciona dos grandes características: la primera en estudiantes que “*no tienen problemas para desenvolverse frente a otros*”, mostrándose “*tal cual son*”, y por el otro, relatos que muestran que “*varía según el contexto y las personas*”, y en el “*inicio del contacto frente a otros*”. De un total de treinta y tres estudiantes, veintidós optan por el primer grupo (“*me muestro tal cual soy*”), mientras que los restantes once relatan reacciones favorables al segundo grupo (“*depende de las personas y el contexto*”).

Se reafirma, entonces, una *autoestima positiva* frente a cómo son los estudiantes frente a otros, sobre todos a los docentes y compañeros, lo que indica un grupo-curso con una cohesión y relaciones cordiales, lo que se confirmó tanto en los relatos como en el contacto con los estudiantes, dentro del marco de la observación y práctica del proyecto.

3.1.1.2 Percepción del rol de las emociones

La pregunta se esboza así:

- ¿Crees que es necesario conocer las emociones y potenciarlas en el aula?

En este aspecto el análisis de los *relatos* termina con un juicio categórico, proporcionado por los mismos estudiantes y relatado tan bien por un alumno:

Estudiante 13: “*Las emociones mueven al ser, no se puede evitar sentir las, potenciarlas en cualquier ámbito debería ser una prioridad diaria y constante*”

Sin excepción de ningún estudiante, las *emociones* dentro del aula deberían ser *potenciadas y conocidas*. De la lectura de sus *relatos*, se pueden encontrar tres grandes “características” que darían, a juicio de ellos, los aspectos afectivos en la construcción de nuevos aprendizajes. Todos los relatos giran en torno a estos tres “grandes tópicos”, lo que se manifiesta como un gran y efectivo punto de vista del educando. A continuación se exponen dichos temas recurrentes y algunos ejemplos representativos de la muestra:

- **Mejoraría el aprendizaje (asimilación de nuevos contenidos):**

Ejemplos:

- Estudiante 5: “Sí, es muy necesario ya que esto es muy importante en el proceso de aprendizaje. Las emociones o el estado de ánimo de una persona influyen bastante en la cantidad de conocimiento que adquiere o que al menos debió adquirir en noventa minutos”.
- Estudiante 12: “Sí, porque tengo entendido y comprobé en mí, que si alguna acción o *materia*/unidad o persona que enseña es espontánea, agradable y atento, el día se alegra, lo cual hace olvidar el cansancio, pues la felicidad hace liberar endorfina. Un ejemplo: en mi primer día de vuelta de vacaciones de invierno solo dormí dos horas y media, y no me sentía bien, pero al llegar al colegio me sentí con demasiada energía, lo cual hizo que me distrajera de eso y aprendiera feliz”.
- Estudiante 33: “Sí, porque el estado de ánimo y nuestras emociones influyen mucho en nuestra manera de aprender, ya que por lo menos en mi caso, cuando estoy deprimido, triste o simplemente mal, me desmotivo y hago caso omiso a todo y no pongo atención; en cambio cuando estoy feliz o emocionado me motiva y aprendo mejor y más rápido”.

- **Mejoraría el convivir (relaciones dentro del aula):**

Ejemplos:

- Estudiante 4: “Sí, creo que es necesario, porque si las conocen el profesor puede llegar por la parte afectiva a un alumno, potenciando en éste una mejor disposición; además una mejor relación, porque sentirá al profesor como alguien de confianza”.
- Estudiante 14: “Sí, es necesario conocer las emociones porque así uno conoce más a las personas”.
- Estudiante 32: “Las emociones siempre se deberían conocer, ya que es el estímulo del bienestar de las personas y el ambiente, así se siente un lazo de compañerismo que al potenciarlo en el aula ayudaría a la convivencia y estado de la persona, e incluso la cantidad de trabajo y disposición con el que lo realiza”.

- **Mejoraría la motivación (interés por aprender):**

Ejemplos:

- Estudiante 9: “Eso está claro: según yo sí, porque dependiendo de lo que sienten y cuan motivado uno esté en la sala, va a querer aprender o poner atención”.
- Estudiante 20: “Sí, porque sin las emociones ni potenciándolas en la clase los alumnos no se sentirán motivados por lo que esté pasando el *profe*, no se sentirán motivados a aprender ni el *profe* a enseñar en la clase, y yo creo que con esa interacción de ambos se puede aprender de los errores y cualidades de cada uno”.
- Estudiante 24: “Sí, ya que a lo que la mayoría de los profesores se les olvida es hacer la clase interesante para el alumno, ya que si no es así, el alumno se aburre, ignora la clase y no aprende”.

3.1.2 ¿Cómo es mi profesor/a?

3.1.2.1 Percepción del perfil docente

Para conocer la percepción de los alumnos la pregunta se formuló de la siguiente forma:

➤ ¿Qué me llamó la atención de mi profesor/a?

Los *relatos* de los estudiantes sobre el perfil docente hacen referencia con lo que les llamó la atención de su profesor o profesora, y como impactó de manera significativa en ellos.

En este punto, los estudiantes escriben una serie de características que vieron en los docentes y que impactaron positivamente en su cosmovisión. De la lectura de sus propios *relatos*, se pueden distinguir dos grandes grupos³:

- El primero grupo de *relatos* hace hincapié y relación significativa con una multiplicidad de *formas de ser* propias del docente o atributos de su persona. De esta forma, se pueden leer *relatos* sobre docentes con conceptos como “tierna”, “buena onda”, “animoso”, “alegre”, “atenta” o “preocupada”, “su forma de ser”, “sus consejos”, “simpatía”, “buena persona”, “cariñosa”, “su apoyo”.
- El segundo grupo hace relación con las *características pedagógicas* de esos docentes que los marcaron, propias de su forma de enseñar. Aquí se encuentran *relatos* con conceptos como “paciente”, “lúdico”, “consultivo”, “expresivo”, “no autoritario”, “su forma de enseñar”, “su forma de relacionarse”, “sus explicaciones”, “su conocimiento y enseñanza”.

Los *relatos* se muestran claramente asociados a estos dos grupos, lo que relaciona las técnicas de enseñanza con aspectos afectivos-emocionales. Los estudiantes demuestran que, en resumidas cuentas, un profesor *significativo* debe poseer ambas características y aplicarlas de manera sistemática en la enseñanza.

³ Más adelante se contrastaran los análisis de estos *relatos de vida* con el resultado de la pregunta cerrada referida a la percepción de *atributos pedagógicos y características emocionales/afectivas*.

3.1.2.2 Percepción significativa de la enseñanza

La pregunta abierta empleada para este caso se manifiesta así:

- Hasta el día de hoy, ¿es significativo lo que me enseñó? ¿Lo recuerdo claramente?

En este punto se debe destacar que no hay *relatos* de los estudiantes que se visualicen como *negativos*. Es más, todos son *positivos* con respecto a *lo significativo* de la enseñanza, es decir, con los que los propios alumnos y alumnas perciben como *significativo*.

De esta manera, se vislumbran dos tipos definidos de relatos, de acuerdo a la lectura de ellos:

- El primero tipo de *relatos* se asocia a una visión con “educación para la vida”, en el sentido *valórico*.

Ejemplos:

- Estudiante 3: “Muy significativo, ya que prácticamente pasé toda mi infancia junto a ella, era como mi *mamá* de la escuela. Recuerdo algunas cosas en cuanto a contenidos, pero si me acuerdo especialmente de los valores que me inculcó”.
- Estudiante 7: “Sí, es significativo ya que no solo me enseñó *materia* sino también valores y me aconsejó. Lo recuerdo muy claramente, tanto físicamente como también su personalidad”.
- Estudiante 12: “Me enseñó a cuestionar y examinar mi alrededor, que aprender es lo mejor del mundo, que se puede querer a un extraño. Recuerdo claramente todo, la mayoría de lo que soy se lo debo a ella, aunque concretamente no me acuerdo exactamente, aunque el mensaje sí”.

- El segundo tipo de *relatos* tiene que ver con los *contenidos* y su significancia para ellos.

Ejemplos:

- Estudiante 2: “Todo lo que me ha enseñado en este tiempo que llevé en el colegio es muy significativo, ya que así potencia cada vez más

mis conocimientos. Me acuerdo muy bien lo que me enseña, y que en variadas oportunidades me sirven para comunicarme y hablar sobre otros temas con las demás personas”.

- Estudiante 18: “Lo que me enseñó fue significativo porque me enseñó lo que es leer, escribir, contar y un *montón* de cosas que me sirven día a día. Recuerdo claramente cada momento y enseñanza que nos dio a pesar de que hayan pasado muchos años”.
- Estudiante 19: “Yo creo que sí, por algo pasan aquella *materia*, y te sirve para desenvolverte en esta sociedad aumentando tu nivel de cultura general”.

Se observa, entonces, que los estudiantes perciben que la *enseñanza* no solo es “materia” o contenidos, sino que se amplía a rasgos valóricos y actitudes positivas. Lo *significativo* no tiene que ver con lo curricular en sí, sino más bien con el desenvolvimiento actitudinal frente a la vida.

3.2 Análisis de preguntas cerradas

3.2.1 Mi desempeño como alumno/a

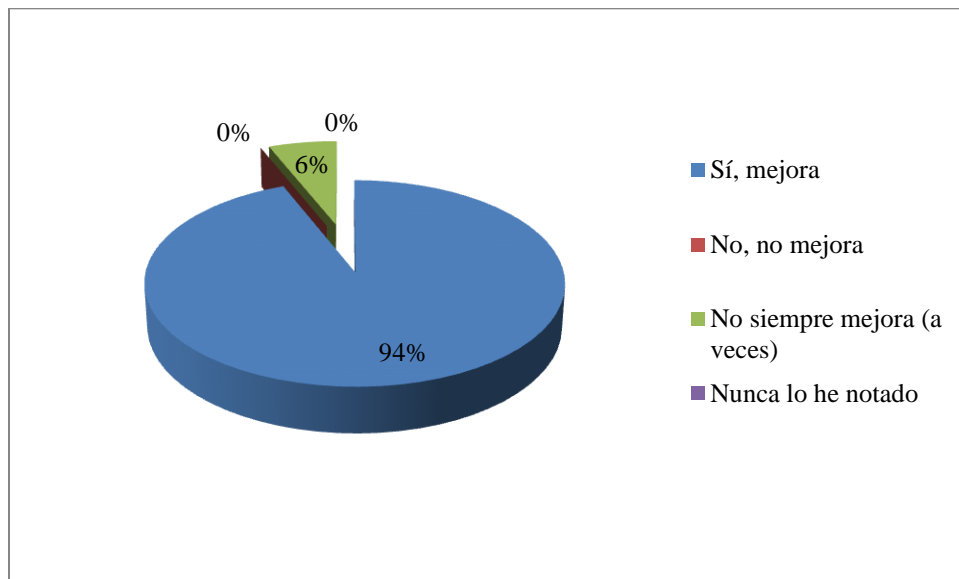
3.2.1.1 Percepción del desempeño en clases

El *desempeño en clases* se asocia a la manera en que se presenta la actitud de un alumno, lo que se asocia comúnmente a mayor atención, buena disposición frente a la enseñanza, voluntad para realizar actividades, etc.

La pregunta que se formula para conocer este tema es:

- De acuerdo a tu propia experiencia como alumno(a), ¿percibes que tu *desempeño en clases* mejora con un docente que rescata el *sentir emocional* del grupo-curso para aprender?

Gráfico N° 1: Percepción del desempeño en clases



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

De los treinta y tres estudiantes encuestados, la mayoría se inclina por coincidir con que el *desempeño en clases* mejora con docentes que asimilen la experiencia del curso, y motiven, formulen y asocien a partir de ahí. De esta forma, treinta y un estudiantes (94%) reconocen que “*Sí, mejora*”, cero estudiantes se inclinan porque “*No, no mejora*” (0%), dos

asocian que “*No siempre mejora (a veces)*” (6%) y cero responden que “*Nunca lo han notado*” (0%).

La manera de desempeñarse en clases, entonces, se aprecia como una característica que se potencia *positivamente* según la pericia del docente para tomar e incorporar el *flujo afectivo* de los estudiantes. Poseer esa habilidad se configura como primordial, ya que un docente efectivamente preparado para hacer coincidir “lo que se siente” con “lo que se aprende” fomenta un *desempeño en clases* generalizado como *positivo*. Esta misión, casi “artística”, sutil pero compleja, muestra lo significativo que puede ser el sentir del grupo-curso y la configuración de nuevos aprendizajes.

3.2.1.2 Percepción sobre el rendimiento académico

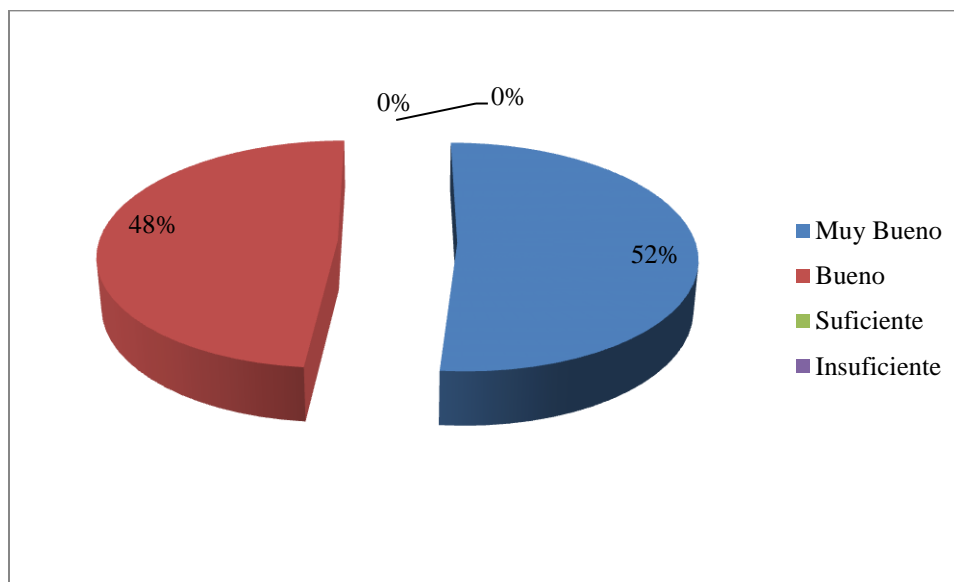
El *desempeño escolar* se concibe como parte esencial de este proyecto, y ya fue definido con antelación⁴. Se debe recordar que para este apartado el *rendimiento académico* es solo una parte del *desempeño escolar*, ya que este último asume la globalidad del educando y su forma de desempeñarse, no tan solo en lo concerniente a las calificaciones (aspecto medible). Aún así, se hace necesario conocer como este *desempeño escolar* se asocia con las notas, y como se vincula este rendimiento con la afectividad, tema del proyecto.

El cuestionamiento se configura de la siguiente manera:

- ¿Cómo fue (o es) tu *rendimiento académico* con el (la) docente que percibiste como significativo(a)?

⁴ Ver “Marco teórico referencial”.

Gráfico N° 2: Percepción del rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

Según lo contestado, existe una percepción positiva en el *rendimiento académico*, ya que de los treinta y tres estudiantes, diecisiete se inclinan por un rendimiento “*Muy Bueno*”⁵ (52%), mientras que los restantes dieciséis optan por considerar que rindieron de manera “*Buena*”⁶ (48%). No hubo estudiantes con calificaciones en los rangos “*Suficiente*” e “*Insuficiente*” (0% en ambas).

Las respuestas permiten deducir, de manera general, que los estudiantes tuvieron buenas calificaciones, lo que resalta como una incidencia de los docentes significativos en el *rendimiento académico*. Esto vislumbra, a *grosso modo*, que los estudiantes mejoran tanto *cualitativamente* como *cuantitativamente* su *desempeño escolar*.

3.2.1.3 Percepción sobre participación y ánimo

Dentro del aula, el rol del docente (enmarcado desde una óptica teórica-educativa *constructivista*) se comprende como *mediador* entre el “contenido” y los estudiantes. Sin embargo, son estos últimos los que asocian *constructivamente* los nuevos contenidos,

⁵ Se considero el rendimiento como “Muy Bueno” el haber obtenido una calificación entre 7,0 (nota máxima) y 6,0.

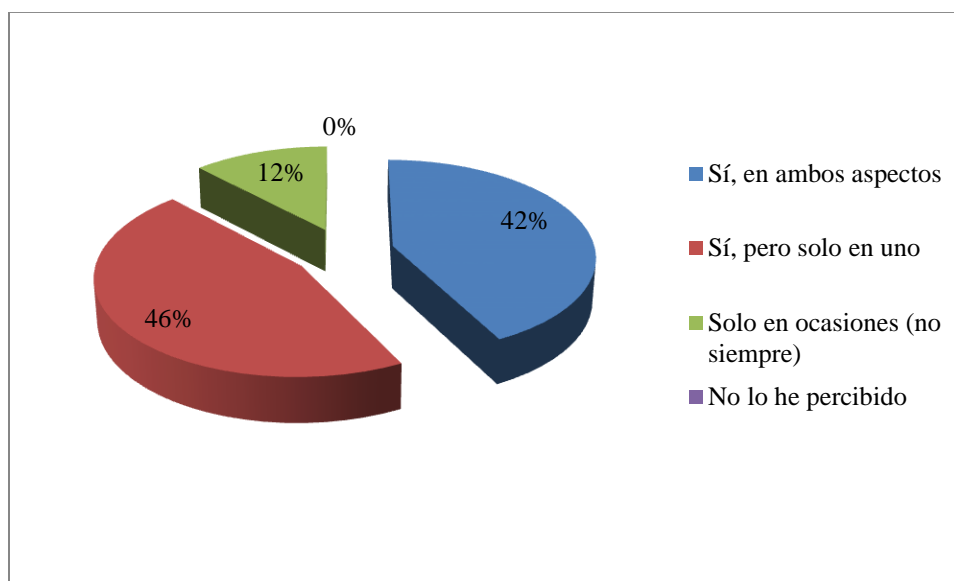
⁶ Se considero el rendimiento como “Bueno” el haber obtenido una calificación entre 5,9 y 5,0.

asimilándolos a su esquema mental previo o renovándolo completamente. Muy relacionado con este enfoque, hay que destacar la coexistencia de aspectos *emocionales* o *afectivos*, como la *participación* (intervenciones, preguntas, sugerencias) y el *ánimo* (estado asociado al *sentir*, variable de acuerdo a las influencias o relaciones en el aula).

La pregunta que se asocia con esta cosmovisión, y que se formula a los estudiantes es la siguiente:

- En el aula y junto a la guía de un(a) docente significativo(a) para ti, ¿sientes que tu *participación* es activa y tu *ánimo* es mayor frente a su asignatura?

Gráfico N° 3: Percepción sobre participación y ánimo



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

En relación a la *participación* en clases y el *ánimo* para encararla, de los treinta y tres estudiantes, catorce respondieron que “*Sí, mejora en ambos aspectos*” (42%). Por su parte, quince estudiantes afirmaron que “*Sí, pero solo en uno*” (46%). Frente a conocer cuál de los dos era por el que ellos se inclinaban (*participación* o *ánimo*), los quince se mostraron favorables a indicar que es el *ánimo* el que mejora. Los restantes cuatro estudiantes se inclinaron por señalar que mejora “*Solo en ocasiones (no siempre)*” (12%).

Este último grupo, aunque es minoritario, permite ver que aunque el docente asuma un rol protagónico, existen estudiantes con dificultades, por lo que este se convierte en factor crucial para lograr que “todos” los estudiantes alcancen un buen *desempeño escolar*. De esta forma, se debe recalcar que aunque él o la docente sean *significativos*, hay factores no incluidos y difíciles de caracterizar que “entran” con el alumno, y que se asocian para mitigar la *participación* y el *ánimo*, lo que muchas veces debe ser inferido por el docente. La comunicación, en este punto, se hace esencial para comprender dichos procesos.

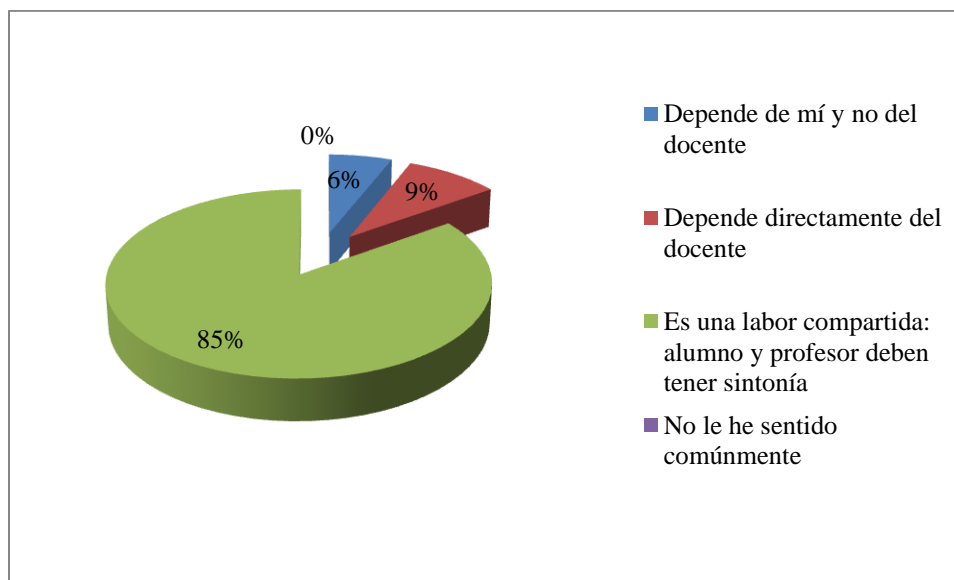
3.2.1.4 Percepción de compromiso frente a la actitud

La *actitud* designa, para este caso, la capacidad de un educador para actuar, ocupando un determinado comportamiento para realizar la clase. De ella depende lo que el docente diga, haga y piense. Se trata, en resumidas cuentas, de una conducta muchas veces visible, lo que incide en la visión del alumno.

El cuestionamiento que se plantea a los estudiantes para conocer su visión es el siguiente:

- ¿Logras sentir que tu *compromiso* aumenta o disminuye dependiendo de la *actitud* del docente al abordar contenidos difíciles?

Gráfico N° 4: Percepción de compromiso frente a la actitud



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

De las respuestas dadas por los treinta y tres estudiantes, veintiocho aseguran que el *compromiso* aumenta según la *actitud* de ambos (profesor y alumno), lo que se traduce en que la mayoría de los alumnos “infieren” que de ellos también depende una parte del *compromiso* (85%). Tres estudiantes se inclinan por que “*Depende directamente del docente*” (9%), mientras que dos optan por coincidir que “*Depende de mí y no del docente*” (6%). Ningún estudiante “*No lo ha sentido comúnmente*” (0%).

Se puede deducir que el *compromiso* es un factor del educando que a grandes rasgos se diseña a partir de las *relaciones con el docente* y la *valoración frente a la asignatura*, asumiendo así un rol trascendental. La *actitud*, por su parte, juega un papel clave en el profesor al abordar nuevos contenidos o entregar visiones más abstractas, lo que en muchas ocasiones complica o confunde. Así, de acuerdo a las respuestas, se deduce que un docente con una *buena actitud* frente a las dificultades *repercute positivamente* en la enseñanza.

3.2.1.5 Percepción sobre atributos pedagógicos y características emocionales/afectivas

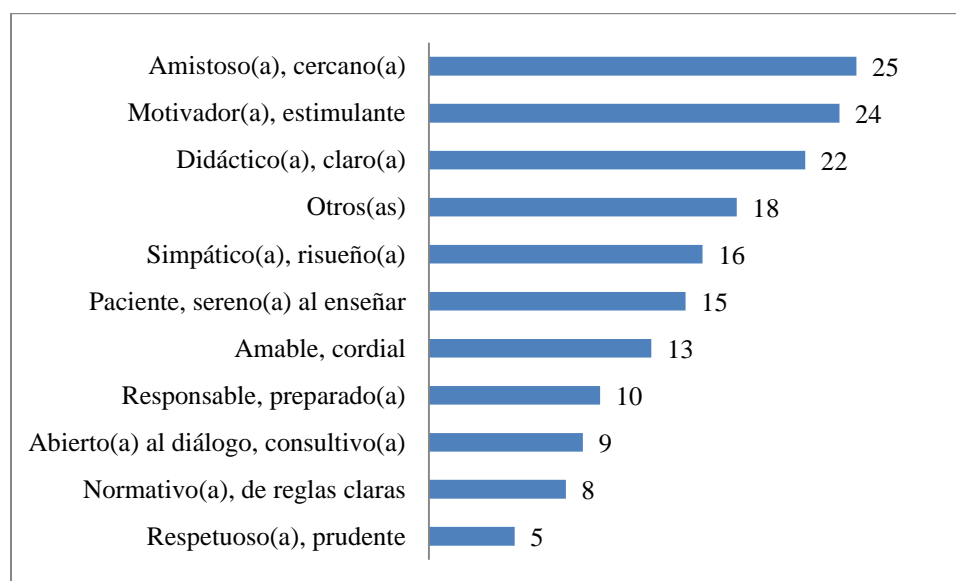
Este ítem se creó con la intención de conocer, mediante las respuestas de los estudiantes, la *percepción* que tienen estos sobre los *atributos pedagógicos* y las *características emocionales/afectivas*. De esta manera, se formularon dos principales grupos, cada uno con cinco características. Se adicionó un undécimo de libre respuesta, si es que no estuviera en la lista un rasgo propio del docente que los marcó. Se indicó que podían escoger cualquiera que representara al docente significativo, pero con un máximo total de cinco elecciones. Si se escogía “*Otros(as)*”, también se contaba dentro de las cinco opciones.

Cuadro N° 5
Distribución de Atributos pedagógicos y Características emocionales/afectivas

Atributos pedagógicos	Características emocionales/afectivas
Motivador(a), estimulante	Amistoso(a), cercano(a)
Responsable, preparado(a)	Simpático(a), risueño(a)
Didáctico(a), claro(a)	Amable, cordial
Normativo(a), de reglas claras	Respetuoso(a), prudente
Abierto(a) al diálogo, consultivo(a)	Paciente, sereno(a) al enseñar

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 5: Percepción sobre atributos pedagógicos y características emocionales/afectivas

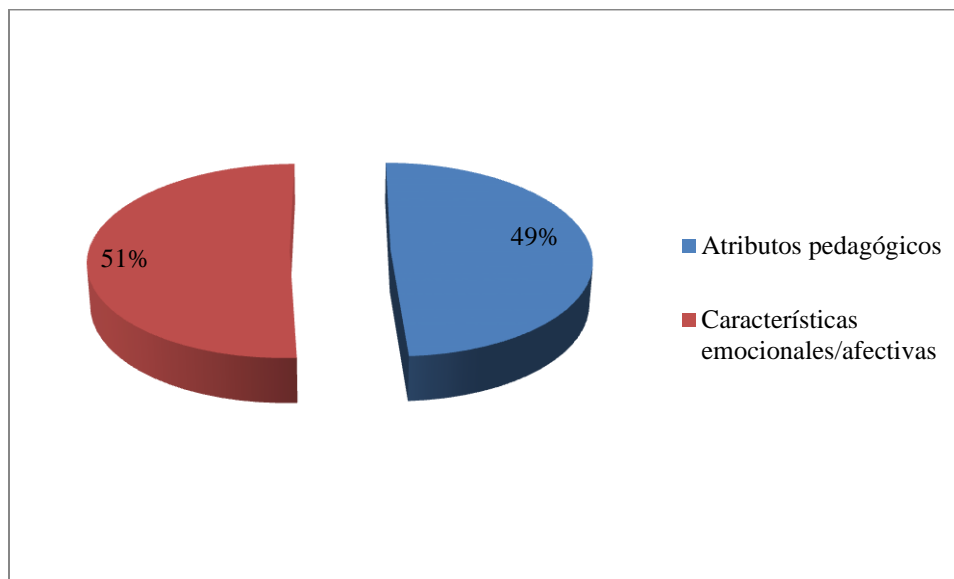


Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

Como se observa en el Gráfico N° 5, los estudiantes respondieron de manera diversa y variada. En la opción “*Otros(as)*” se dieron tres respuestas que no se encontraban en las características y atributos presentados. Así, en esta opción se dieron diez respuestas de *características emocionales/afectivas* en las se hace relación explícita a un docente “atento(a), preocupado(a)”, y ocho que mencionan *atributos pedagógicos*, resumidos en rasgos de un docente “experimentado(a), con manejo en contenidos” (cinco preferencias) y

“creativo(a), ingenioso(a)” (tres preferencias), lo que totalizo las dieciocho preferencias contenidas en “*Otros(as)*”.

Gráfico N° 6: Atributos pedagógicos vs. Características emocionales/afectivas



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

Cada uno de los treinta y tres estudiantes escogió cinco alternativas, lo que arroja un total de ciento sesenta y cinco respuestas. De ese total, ochenta y un fueron relacionadas con *atributos pedagógicos* (49%), y ochenta y cuatro con *características emocionales/afectivas* (51%). Esto deja entrever que tanto los *atributos pedagógicos* como las *características emocionales/afectivas* del docente juegan un rol clave, ya que obtuvieron casi un resultado similar. Esto se condice con lo expuesto en el análisis de los *relatos de vida*⁷, en donde los estudiantes relataron el *perfil docente* significativo en dos grupos claramente definidos. Se puede asumir, tras la percepción de los estudiantes, que un docente *significativo* posee tanto *atributos pedagógicos* como *características emocionales/afectivas*, lo que indica una gran relevancia de aspectos *emocionales* en el impacto sobre el aprendizaje, además de una importancia inherente a los rasgos positivos relacionados con las técnicas de enseñanza.

⁷ Ver Análisis de preguntas abiertas, en “Percepción del perfil docente”.

3.2.2 Emociones, contenidos y desempeño

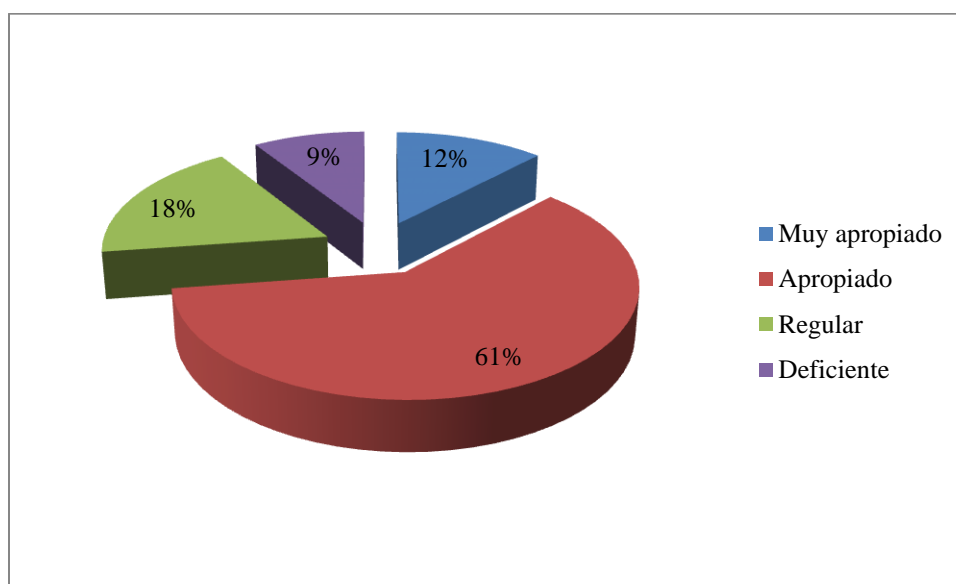
3.2.2.1 Percepción sobre el ambiente

El ambiente, específicamente denominado como *clima de clase*, se asocia a la forma en que se dan las interrelaciones comunicativas en el aula y el trato entre profesor y estudiantes. Se asume que un buen ambiente, generalmente, se traduce en mayores logros educativos y mejor desempeño escolar.

Para conocer este aspecto, la pregunta que se plantea a los estudiantes para conocer su visión es el siguiente:

- Si tuvieras que establecer un criterio general al *ambiente* que generan tus profesores(as) a la hora de enseñar contenidos difíciles, ¿cómo crees que sería?

Gráfico N° 7: Percepción sobre el ambiente



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

De los treinta y tres estudiantes encuestados, la mayoría se inclina por reconocer que el ambiente es “*Apropiado*”, con un total de veinte preferencias (61%), mientras que cuatro alumnos optan por “*Muy apropiado*” (12%). De la suma de ambas preferencias se obtiene que veinticuatro estudiantes consideran que los docentes, de manera general, crean un buen *clima de clase* para enseñar (lo que da una mayoría de 74%).

Sin embargo, existen estudiantes que perciben que los docentes no crean un buen *ambiente*. De esta manera, seis estudiantes optan por precisar por que el *ambiente* es “*Regular*” (18%), mientras que tres apuntan a la opción “*Deficiente*” (9%).

Si bien es una minoría (26% del total), se debe señalar que el no crear un *clima de clase* adecuado impacta negativamente tanto en la enseñanza del profesor como en el aprendizaje de los alumnos, lo que se asume como un síntoma, aunque reducido, de no hacer *gratificante* o *emocionalmente óptima* las relaciones interpersonales, cargando de *negatividad* el desarrollo de la clase.

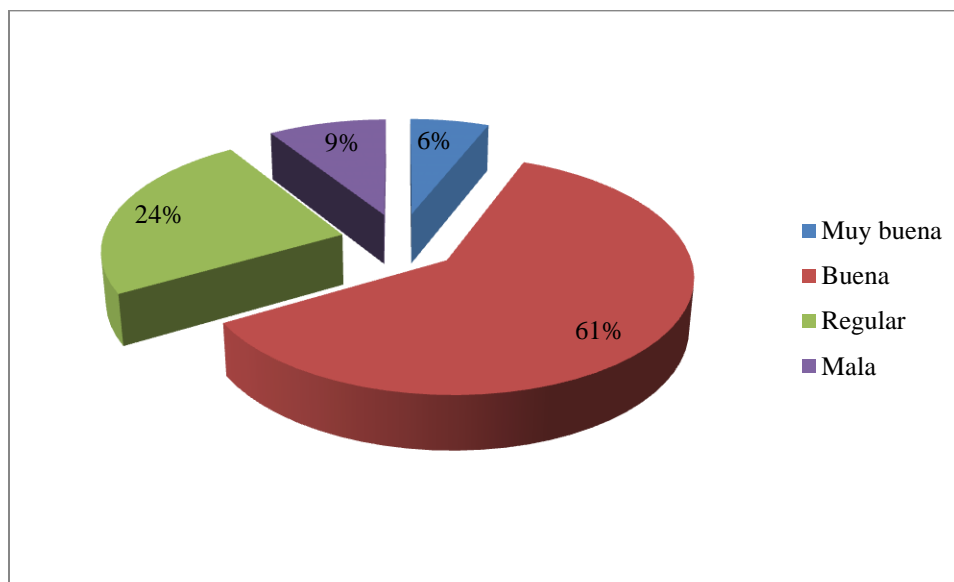
3.2.2.2 Percepción sobre la cercanía

En el ámbito educacional, las relaciones interpersonales juegan un rol activo. Es por esto que frente a bajos resultados o rendimientos por debajo de las expectativas, el docente puede jugar un rol protagónico de acuerdo a la llegada o *cercanía* con sus alumnos. Esta *confianza* entre ambos se suma a muchos otros factores, pero se asume que una buena o mala relación condiciona el *desempeño escolar* y sirve como “motivador intrínseco” para aprender.

La interrogante que se formula para conocer esta característica es la siguiente:

- ¿Cómo percibes la *cercanía* o confianza con tus profesores(as) en los ramos que te cuestan?

Gráfico N° 8: Percepción sobre la cercanía



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

De la totalidad de los estudiantes encuestados, veinte señalan que la *cercanía* o confianza es “Buena” (61%), mientras que dos responden que es “Muy buena” (6%). Por otro lado, ocho se inclinan por responder que es “Regular” (24%) y tres que es “Mala” (9%).

Se refleja que, a grandes rasgos, en este grupo-curso la percepción sobre la cercanía o confianza con los profesores es *positiva* (67% coincide en que es “Muy buena” o “Buena”). Aunque existen visiones distintas (33% escoge entre “Regular” o “Mala”), estas se configuran como una minoría. Sin embargo, no se debe desconocer el papel de este grupo, ya que representa la percepción de un tercio del curso (once estudiantes) que no frecuentan al docente o su *confianza* no es *estable*, lo que los aleja de un aprendizaje más personal y asociado a despejar problemas relacionados con los contenidos difíciles. Esta percepción valorativa del educando sobre el docente permite entrever que el docente debe ser capaz de acercarse a todos, y fomentar la integración de los que no siempre lo frecuentan.

3.2.2.3 Percepción sobre la disposición

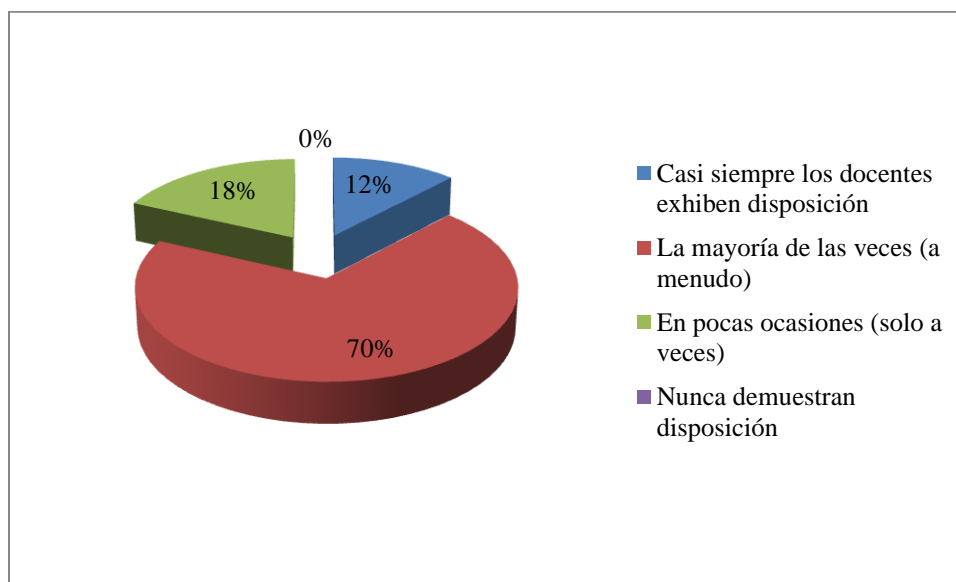
La *disposición* del docente dentro de la educación se concibe como una iniciativa que debe estar siempre en constante renovación, ya que genera una mayor capacidad para

establecer relaciones proactivas con los educandos. Las frecuentes tareas implícitas que trae consigo la labor educativa, requieren una *disposición* mayor cuando existan dificultades en la construcción de nuevos aprendizajes, o cuando sea necesario crear nuevas metodologías para enseñar según las características propias de un determinado grupo-curso.

La pregunta que se establece para conocer este aspecto es:

- En las asignaturas que más te cuestan o en las que no logras resultados satisfactorios, ¿percibes *disposición* de los(as) docentes para subir tu desempeño?

Gráfico N° 9: Percepción sobre la disposición



Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

De los treinta y estudiantes encuestados, gran parte otorga una percepción *positiva* sobre la *disposición* de los docentes (82%). Así, cuatro alumnos coinciden “*Casi siempre los docentes exhiben disposición*” para elevar su desempeño (12%), mientras que veintitrés se inclinan por pensar que “*La mayoría de las veces (a menudo)*” (70%). Seis alumnos muestran su disconformidad con la *disposición* del docente, optando por que estos lo hacen “*En pocas ocasiones (solo a veces)*”. Cero estudiantes asumen que los docentes “*Nunca muestran disposición*” (0%).

El reflejo de la percepción de los estudiantes es significativo, ya que muchas veces los problemas educacionales son producto de como el docente se “muestra” para despejar inconvenientes educativos específicos, como para aprovechar al máximo el potencial de cada uno de sus alumnos. En este caso, la mayoría de los estudiantes percibe *disposición*, lo que refleja un punto a favor de los docentes.

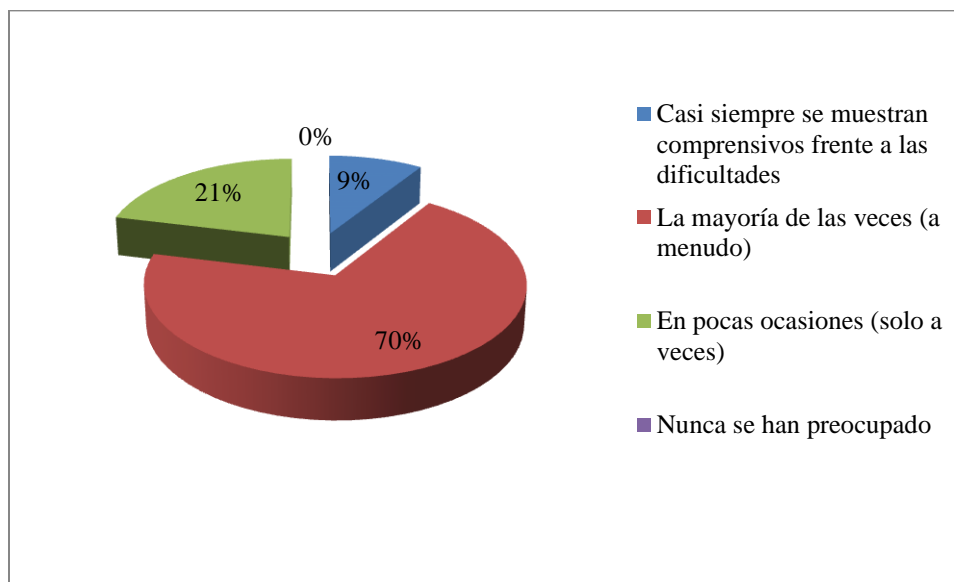
La *disposición*, para este efecto, se configura como parte importante para la mayoría de alumnos y debe ser siempre un acto latente, conocido por los estudiantes y explicitado por el docente mediante su *actitud* en la interacción dentro del aula.

3.2.2.3 Percepción sobre las relaciones empáticas en el aprendizaje

La “contingencia educativa”, considerada como problemas específicos de cada alumno o alumna, permite ver cuáles son las dificultades que posee cada estudiante a la hora de realizar una actividad o estudiar un contenido. Muchas veces, la premura por ver contenidos o la falta de *empatía* para comprender “que le falta” al estudiante para interiorizar de manera exitosa los contenidos, toma un cariz no menor en el *desempeño escolar*. De esta manera, las relaciones en donde prima la *empatía* se convierten en una ventaja para conocer dificultades específicas y reemplazar las dudas por nuevos aprendizajes que desemboquen en logros.

La pregunta que se emplea para reconocer este aspecto es:

- En el ámbito de las *relaciones* entre docente-alumno/a, ¿percibes una *relación empática* (“ponerse en el lugar del otro”) para ayudarte a aprender?

Gráfico N° 10: Percepción sobre las relaciones empáticas en el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, en base a las respuestas de los estudiantes.

Frente a este cuestionamiento, la mayoría de los treinta y estudiantes encuestados opta por reconocer que los docentes si son *empáticos* para conducir el aprendizaje (79% del total). El desglose de este porcentaje es que tres estudiantes coinciden en que “*Casi siempre se muestran comprensivos frente a las dificultades*” (9%), mientras que veintitrés se inclinan por reconocer que es “*La mayoría de las veces (a menudo)*” (70%). Siete estudiantes consideran que la *empatía* solo se observa “*En pocas ocasiones (solo a veces)*” (21%). No hubo ninguna preferencia por “*Nunca se han preocupado*” (0%).

Se puede asociar que las *relaciones empáticas* guían el *aprendizaje*, ya que la comprensión cabal de las dificultades del educando permite al docente emplear técnicas que se adapten a las necesidades específicas y coyunturas dadas. No se debe desconocer, entonces, que la asociación de nuevos conocimientos con los antiguos es un “*enroque*” que tiene como soporte la propia *cosmovisión* del educando y que el docente debe aprehender.

Para este caso, la percepción de los estudiantes confirma el “*simbolismo*” que se tiene desde la matriz *constructivista*, al ver al profesor como mediador entre el alumno y el contenido (docente “*mediador*” entre lo que se sabe y lo que se aprenderá). Pero por otro lado, se ve que la mayoría de los docentes si tienen capacidad *empática* para enseñar, lo que

asocia a un *buen clima* en general para las relaciones y procesos que abarquen la comprensión de contenidos dados, y para la convivencia entre ambos.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

4.1 A modo de conclusión

Las *emociones*, sin lugar a dudas, juegan un rol significativo en el *desempeño escolar*, y las buenas prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para potenciar en dicho ámbito así lo atestiguan (Aylwin, Corthorn y Pérez, 2005; UNICEF, 2004).

Las interrogantes formuladas al comienzo permiten aceptar como premisa inherente que se trata de un tema que teóricamente está ubicado en el nivel de comportamiento, que tiene un gran componente *psicosocial* (están involucrados el aprendizaje y la adaptación al sistema escolar). De esta forma, el *desempeño* de los estudiantes están afectados por la interacción con los docentes y compañeros dentro de la propia escuela; y más aún, que sus hogares también influyen.

De esta forma, el estudio parte desde una base *microsocial*, en el cual las diferencias en los *desempeños escolares* no son resultado de aptitudes individuales, sino como producto de un conjunto de procesos que explican esos rendimientos diferenciales. De este modo, aunque el rendimiento escolar o desempeño académico está localizado en el nivel de los estudiantes, las explicaciones son *societales*, como por ejemplo: pertenecer a un hogar donde se come todos los días, estar abrigado, tener libros, tiempo y espacio para leerlos, concurrir a un colegio bien equipado con docentes que hacen el máximo esfuerzo para que los educandos aprendan, entre otros.

Por cierto, estos procesos se inician con la familia, pero el aseguramiento debe provenir de la escuela. El profesor debe ser un agente neutralizador de la entropía psicosocial, del influjo de los medios de comunicación, de los pares, de la cultura marginal de la droga y el alcoholismo, de la violencia, etc., lo que visualiza su labor como inmensa y su papel en la enseñanza como único y primordial.

En este trabajo, la *percepción* de los estudiantes permitió vincular las *emociones* y el *desempeño escolar* como factores cruciales en la enseñanza, con el objeto de ayudar a la “inmensa labor” ya nombrada.

Los *relatos de vida* de los estudiantes, contenidos en las *preguntas abiertas*, permitieron identificar el *rol de las emociones* como “muy necesario”, ya que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un rol crucial que es urgente tener en cuenta. De esta manera, y según lo expuesto por los estudiantes, las *emociones* y su potenciación *mejorarían el aprendizaje* (asimilación de nuevos contenidos), la *convivencia* (relaciones dentro del aula) y la *motivación* (interés por aprender).

Los estudiantes expresaron manifiestamente su voluntad para potenciar las *emociones* para la enseñanza. Aquí hay que recalcar que según los propios estudiantes, no solo se deben *conocer* las emociones, sino que debe haber un punto en la clase en donde el profesor despierte su curiosidad o interés por medio de una *experiencia* que el haya vivido y que sirva como *foco* para guiar lo que ellos mismos sienten a la hora de encarar el desafío o contenido que el docente prepara.

Por otra parte, la *percepción del perfil docente* que poseen los estudiantes permite visualizar que un verdadero “buen profesor”, junto con poseer *habilidades pedagógicas*, debe potenciar y conocer los *aspectos afectivos* de sus estudiantes.

El estudio permitió conocer que los docentes que dedican tiempo a averiguar los intereses que cada alumno trae consigo, buscando puntos de conexión con los objetivos pedagógicos que se han propuesto, y que además se preocupan de ellos como personas, son los más *significativos*.

Esto se asocia con la *percepción significativa de la enseñanza*, que en este trabajo se observó en los estudiantes cuando recalcan que la *enseñanza* no solo es “materia” o contenidos, sino que se amplía a rasgos valóricos y actitudes positivas. Lo *significativo* no tiene que ver con lo curricular en sí, sino más bien con el desenvolvimiento actitudinal frente a la vida.

Se puede asumir, entonces, que siempre existe una *motivación* al encarar un desafío nuevo con un docente que posea la *empatía* para escuchar sus dudas e inquietudes. Además, la gran mayoría de los estudiantes encuestados sienten que existe un vínculo más *emocional* (afectivo) con profesores que hayan despertado su *confianza* por medio de la interacción y aceptación mutua, en donde ellos perciban que el docente los respeta, valora y considera.

El análisis de las *preguntas cerradas* permitió profundizar lo contenido en los *relatos de vida*, y así mismo ayudó para delinear ciertos parámetros necesarios para la enseñanza. De esta manera, se pueden concluir tres grandes ideas:

- **El docente tiene que estar en sintonía con la experiencia emocional del momento:** lo que implica conocer a sus alumnos, saber qué piensan y qué sienten, recalcar sus habilidades y potenciar su compromiso.
- **Si un estudiante no se emociona con algún aprendizaje, ese aprendizaje no va a ser significativo:** lo que ratifica que el sentir es inherente al educar y guía significativamente la construcción de nuevos aprendizajes.
- **Las emociones positivas que inspira un docente son cruciales en sus estudiantes:** el *desempeño escolar* sube si los estudiantes perciben un buen ambiente, cercanía disposición y relaciones empáticas a la hora de enseñar. La mayoría de los estudiantes encuestados perciben su *rendimiento académico* como “bueno” o “muy bueno” con docentes emocionalmente válidos.

Así mismo, se observó que los estudiantes no solo valoran *atributos pedagógicos* (manejar los contenidos, ser didáctico, abierto al diálogo, normativo, etc.), si no que perciben de manera significativa a los profesores que poseen *características emocionales/afectivas* (como ser amistoso, amable, respetuoso, atento, etc.), lo que se puede traducir esencialmente a que un “buen profesor” sabe conjugar de manera equilibrada ambas dimensiones para enseñar.

Por otro lado, y durante el transcurso académico de los estudiantes, no son pocos los profesores que han logrado despertar su interés en las asignaturas que imparten. De hecho, los estudiantes reconocen que encontraron modelos válidos que repercutieron *a posteriori* en su visión de la enseñanza. De esta manera, se reconocieron la *construcción* de nuevas expectativas y visiones significativas del los estudiantes en relación al proceso educativo.

Una característica esencial que se extrajo de los *relatos* como también de trabajar en el aula con ellos, es que los alumnos son *receptivos*, debido principalmente a su desarrollo propio relacionado con la *adolescencia*. Esto significa que si bien buscan una identidad propia, guiados por sus pares, los medios masivos de comunicación y sus padres,

interactúan con el docente con gran capacidad de diálogo sobre todo cuando se habla en un *tono emocional*.

Frente al *desempeño escolar* hay que distinguir la diferencia entre *capacidades*, *habilidades* y *entorno*. Esto es fundamental, ya que todos los estudiantes poseen las mismas *capacidades*, es decir, pueden desempeñarse activamente en los temas relacionados con el aprendizaje. La principal diferencia radica en dos aspectos: el *desarrollo de habilidades* y el lugar de donde provengan, o sea el *lugar de origen*. Es esencial entender que sus hogares son trascendentales, pero *no determinan* su capacidad intelectual, más bien son un *punto de partida*, en donde el colegio puede cumplir un rol esencial al ser el encargado de modificar las circunstancias en que nació, para no generar más discriminación. Si se reconoce que, primero, todos los niños son igualmente inteligentes; que el que sigan un camino u otro no depende de su inteligencia sino del entorno, entonces las dificultades de los estudiantes no son nunca relacionadas con la inteligencia, sino que son del espacio emocional.

En otro aspecto, se debe recalcar que los propios estudiantes señalan el camino: en este trabajo se demostró como los procesos objetivos y medibles comportan significaciones internas o subjetivas. Esto significa que tanto las pruebas, trabajos, guías o exposiciones, propias de los establecimientos educacionales, traen consigo un aspecto medible (objetivo), pero la significación que el alumno hace es interna (subjetiva). Es necesario poner atención en estos procesos y tomar a tiempo a los alumnos que requieran desarrollar habilidades no solo cognitivas, sino sociales, interpersonales o de comportamiento. El estudio demostró que la acción temprana del profesor, desde un punto de vista *empático y emocional*, mejora el autoconcepto y autoestima de los estudiantes, y con esto el manejo de propio de clases y del grupo-curso, incidiendo de manera directa el *desempeño escolar*.

Una sociedad efectivamente educada tiene que empezar por un sistema educativo que enseñe a pensar racionalmente, pero integrando para si los recursos afectivos y potenciando la exploración emocional. Es casi de conocimiento popular que *no se aprende* si no hay voluntad. Lo que no se sabe es que la volición humana, nuestra forma de encarar desafíos de todo tipo, se forja a través de nuestras experiencias previas y las emociones que despiertan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, P. (2005). *Hacia una pedagogía de la coexistencia*. Revista de pedagogía crítica Paulo Freire. Año 4, N° 3, diciembre: 63 – 85.

Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Editorial Magisterio del Río de La Plata: Buenos Aires.

Angarita, C; Cabrera, K. (2000). *El corazón del rendimiento académico*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21300502>

Arancibia, V; Álvarez, M. I. (1994). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Revista Psykhe, Vol. 3 N°2: pp. 131-143.

Arancibia, V; Herrera, P; Strasser, K. (2011). *Manual de Psicología Educacional* (séptima edición). Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago de Chile.

Arnold, W; Eysenck, H.J; Meili, R. (1979). *Diccionario de Psicología* (Tomo II). Ediciones Rioduero: Madrid.

Aylwin, M; Corthorn, C; Pérez, M.L. (2004). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva*. Recuperado el 16 de julio de 2012 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/profesores.pdf

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social*. Editorial Universidad de Concepción: Concepción, Chile.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Editorial CEAC: Madrid.

Casassus, J. (2002). *Cambios paradigmáticos en educación*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.anped.org.br/rbe/.../RBDE20_05_JUAN_CASASSUS.pdf

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM: Santiago de Chile.

Casassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Recuperado el 25 de octubre de 2012 de <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf>

Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Sociedad Editorial Índigo/Cuarto Propio: Santiago.

Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones, educar para la vida* (octava edición, diciembre de 2011). Ediciones B: Santiago.

Chile, Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas: Santiago.

Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Editorial Magisterio del Río de La Plata: Buenos Aires.

Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2). Alianza Editorial: Madrid.

Coll, C; Martín, E; Mauri, T; Miras, M; Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó: Barcelona.

Cornejo, M; Mendoza, F; Rojas C., R. (2008). *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico*. Recuperado el 29 de abril de 2012 de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Cruz, L. (2012). *Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile Vol. 21, N°1: pp. 57-84.

Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110208>

Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y Psicoterapia*. Editorial Desclee de Brouwer: Bilbao.

Fernández, L. (1994): “*Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*”. Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós: Argentina.

Ferrer, S. y Cols. (2008). *Las emociones*. Editorial Mediterráneo: Santiago, Chile

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. Siglo XXI Editores: México.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Ed.: Buenos Aires.

Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Alianza Editorial: Madrid.

Ibáñez, N. (1996). *La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar*. Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – UMCE, N° 2: pp. 47-59.

Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. Revista de Estudios Pedagógicos N° 28: pp. 31-45.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones: Santiago.

Maturana, H; Bloch, S. (1998). *Biología del emocionar y Alba Emoting®*. Dolmen Ediciones: Santiago.

Maturana, H; Nisis, S. (1995). *Formación humana y capacitación*. Unicef-Dolmen: Santiago de Chile.

Milicic, N. (1995). *Factores afectivos y rendimiento escolar*. Apunte Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Sociedad Editorial Índigo/Cuarto Propio: Santiago.

Omar, A. (2004). *La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos*. Recuperado el 01 de noviembre de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/285/270/27034202.pdf>

Onnetto, H. (2004). *Constructivismo en psicología*. Revista Pharos Vol. 11, N°2: pp. 37-49.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla: Madrid.

Pérez, G. (2008). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Narcea Ediciones: Madrid.

Reeve, J. (2001). *Motivación y emoción*. McGraw Hill: Ciudad de México.

Roche, R; Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares*. Blume: Barcelona.

Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente*. LOM: Santiago de Chile.

Salmurri, F; Skoknik, V. (2003). *Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile Vol. 12, N°1: pp. 37-64.

Salmurri, F; Skoknik, V. (2005). *Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de Educación Básica*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile Vol. 14, N°1: pp. 9-28.

Silva, F. (2008). *La reforma educacional en Chile y su lenguaje*, en “Primer Dossier de Espiral-Chile para el foro Latinoamericano para la Gobernanza”. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 de http://www.almedio.fr/fileadmin/admin/document/FLAG01_CH.pdf

UNICEF. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Recuperado el 17 de noviembre de 2012 de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis: Madrid.

Villarroel, G. (2005). *Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de educación básica rural*. Recuperado el 09 noviembre de 2012 de <http://www.revistaerural.cl/eya.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Relatos de vida

¿Qué te gusta hacer?

Estudiante 1: “En mis tiempos libres me gusta salir, ya sea con alguien de mi familia, amigos, compañeros, pololo, etc.; estar en mi casa y dedicarme tiempo, como para pensar cosas que me pasan a diario. También me gusta mucho la música, escucharla e interpretarla; cantar, tocar guitarra, ya que me relaja bastante y me olvido de problemas que tengo”.

Estudiante 2: “Lo que me gusta hacer es bailar y expresar a través de la danza mis emociones”.

Estudiante 3: “Una de las cosas que más me gusta hacer es practicar deporte, en especial el fútbol. Me gusta también el ámbito de lo que es la bohemia al igual que pasar tiempo con mis amigos”.

Estudiante 4: “Me gusta animar eventos, hacer deporte, salir a bailar y compartir con amigos”.

Estudiante 5: “Me gusta estar con mis amigos, hacer deportes y jugar videojuegos”.

Estudiante 6: “Bueno, a mi me gusta tocar guitarra, en lo cual me considero un buen guitarrista”.

Estudiante 7: “Me gusta jugar a *la pelota*, trabajar pero también reírme en clases, pasar tiempo con mi familia, acostarme a pensar y manejar autos, aunque no tenga la edad”.

Estudiante 8: “Me gusta bailar, salir y escuchar música”.

Estudiante 9: “Generalmente las cosas que más me gustan hacer es estar...*no sé*...con gente de mi agrado, con la que pueda tener una buena conversación, en confianza, y donde pueda sentirme como libre de hacer lo que yo quiera, y siempre tener música, porque con ella es como que me libero y me alegro”.

Estudiante 10: “Me gusta jugar fútbol, ver fútbol, escuchar música y estar con mis amigos”.

Estudiante 11: “Lo que me gusta hacer es estar con mis amigos y todo lo que tenga que ver con los autos, las tuercas...*eso*”.

Estudiante 12: “Me encanta dibujar y colorear, escuchar y percibir la música, y también me gusta aprender”.

Estudiante 13: “Me gusta compartir con la gente, tocar guitarra, tomar mis propias decisiones”.

Estudiante 14: “Me gusta salir, conocer gente, andar con amigos y amigas, *carretear* y bailar”.

Estudiante 15: “Me gusta escuchar música y las cosas que la vida me ha entregado, aprovechar al máximo cada oportunidad, ya que son únicas. Me gusta ser como yo nací, no que otras personas influyan en mí”.

Estudiante 16: “Me gusta escuchar música, bailar, compartir con amistades”.

Estudiante 17: “Lo que me gusta hacer es escuchar música, ver y dibujar *animé*”.

Estudiante 18: “Lo que me gusta hacer es dibujar y expresar mis emociones mediante esto, también me gusta tocar guitarra que es como mi pasión, me gusta estar con mis amigos y amigas, los cuales me apoyan en muchas cosas y nos divertimos hablando cosas que pasamos. También me gusta pasar tiempo con mi familia, que es lo más importante en mi vida”.

Estudiante 19: “Me gusta salir con mis amigos, escuchar música, bailar”.

Estudiante 20: “Me encanta dibujar. Creo que la mayor parte del tiempo soy estudiante, y me gusta estudiar, aunque a veces me canso”.

Estudiante 21: “Me gusta hacer feliz a las demás personas, también me gusta compartir con mis amigos(as), pasarla bien, reírme todo el tiempo posible. Me gusta ayudar a las personas”.

Estudiante 22: “Lo que me gusta hacer es cantar folclor y lo relacionado con el canto y la guitarra”.

Estudiante 23: “Me gusta hacer deporte y cantar en conjuntos folclóricos y en la iglesia”.

Estudiante 24: “Me gusta jugar básquetbol, tocar bajo y entretenerme”.

Estudiante 25: “Me gusta jugar básquetbol, juegos de consola, comer dormir y escuchar música”.

Estudiante 26: “Escribir es lo que me gusta, porque me siento libre. Dejo en ese trozo de papel todas mis tristezas y malos momentos, y también puedo expresar con libertad mis penas o alegrías y encontrarme conmigo mismo. Así puedo ver las *cosas malas* o los errores que he cometido en mi vida, ya sea escribiendo algo muy profundo o dedicárselo a alguien...solo me gusta escribir canciones o expresarme en mi cuaderno y olvidarlo todo y volver a sentirme bien conmigo mismo”.

Estudiante 27: “Lo que me gusta hacer es reír, escuchar música sin audífonos, me encanta cocinar para los que quiero poniendo dedicación, *amor*, me gusta igual salir a trotar con un amigo y ayudar al resto independientemente”.

Estudiante 28: “A mí me gusta tocar guitarra, cantar, todo lo que se relacione con la música”.

Estudiante 29: “Me gusta escuchar *rap*, salir con mis amigos, dormir, ir a *scout*, estar en el computador y compartir en familia”.

Estudiante 30: “Me gusta dibujar, pintar, escuchar música”.

Estudiante 31: “A mí me gusta escuchar música, ver televisión y hacer deportes”.

Estudiante 32: “Me gusta hacer deporte, tocar batería y estar con personas que quiero”.

Estudiante 33: “Me gusta descansar, comer, jugar videojuegos o investigar sobre el cuerpo humano”.

¿Cómo te definirías?

Estudiante 1: “Me defino como una persona alegre y muy perseverante, dedicada, sensible y confiable”.

Estudiante 2: “Me definiría como una persona que guarda por completo sus emociones, pero que en este último tiempo ha sabido disfrutar del día a día y ha podido expresar su alegría sin temor al ridículo ni a quedar en vergüenza”.

Estudiante 3: “Yo me considero un hombre respetuoso y tierno, amable, y si me interesa, buen deportista también”.

Estudiante 4: “Soy un buen animador, soy muy sociable, alegre, en algunas veces un poco introvertido, más que nada con mis sentimientos”.

Estudiante 5: “Como un estudiante que aún tiene mucho que aprender y una persona en proceso de madurez”.

Estudiante 6: (no responde).

Estudiante 7: “Me definiría como introvertido con las personas que no comparto”.

Estudiante 8: “Creo ser buena amiga, responsable, sentimental, carismática, simpática y extrovertida”.

Estudiante 9: “Creo que soy una persona en la que se puede confiar, en la que le puedes contar un problema y siempre va a tratar de subir el ánimo, una persona solidaria, que es lo que me destaca, por lo que creo y por lo que siempre me dicen. También muy alegre”.

Estudiante 10: “Me definiría como un mal jugador de fútbol, pero muy informado acerca de éste, como un estudiante promedio, un poco dejado y con un mal rendimiento últimamente”.

Estudiante 11: “Me defino como un *cabro* alegre, simpático, me ando siempre riendo”.

Estudiante 12: “Soy amable, pero también egoísta si una persona lo es conmigo. Me gusta ayudar aunque eso me pueda lastimar, a excepción de que si me propongo ayudar a alguien,

se interponga algo esencial o un compromiso con otra persona (varía según el contexto). Tengo poca paciencia, pero trato de no frustrarme; soy obsesivo con lo que me interesa, al punto de forzar a no escuchar mi alrededor”.

Estudiante 13: “He cometido errores de gran contextura con personas muy cercanas a mí, pero he sabido crecer mediante ellos. En la guitarra soy solo uno más, autodidacta y esforzado, pero mi personalidad hace que me aleje de ella constantemente. Soy una persona independiente, característica que tomé cuando aprendí a decir *no*, pude ver quien se aprovechó de mi buena voluntad y quienes me ayudaron a salir adelante”.

Estudiante 14: “Yo me defino como una persona extrovertida que me gusta decir las cosas como son y sin rodeos, también me considero responsable y respetuoso”.

Estudiante 15: “Creo que si me pidieran una definición de mí se me hace algo complicado, porque han sido casi nulas las veces que he reflexionado sobre mí, pero a esto podría responder que soy una persona que sabe comprender a los demás y que no me gusta hablar de los demás a sus espaldas, prefiero ser directa aunque muchas veces no es lo mejor. Me considero feliz y tengo todo lo necesario para serlo”.

Estudiante 16: “Me defino como una persona simpática, alegre”.

Estudiante 17: “Me defino como una persona alegre que le gusta todo lo relacionado con la cultura japonesa, honesto y estudioso”.

Estudiante 18: “Yo me defino como una persona sincera, buena amiga, leal con quienes lo son conmigo, soy buena persona...quizás a veces soy un poco tímida pero con el tiempo lo he ido mejorando”.

Estudiante 19: “Me defino sociable, extrovertida y sobre todo muy buena para reírme”.

Estudiante 20: “Soy buena dibujando, me encanta eso, me ayuda a distraerme de las *cosas malas* que me afectan. Soy buena en algunos ramos pero mala en otros, como cualquiera”.

Estudiante 21: “Me defino como una persona muy alegre que no deja de sonreír aunque esté mal. Soy desordenada en clases porque no me gusta estudiar”.

Estudiante 22: “Me definiría como una persona buena, amable, buena amiga, sociable, etc.”.

Estudiante 23: “Yo me defino como una persona inteligente, alegre, simpática, con muchas habilidades. Me considero una buena persona, ya que me gusta ayudar al resto de manera emocional como de manera exterior”.

Estudiante 24: “Alegre, simpático, extrovertido, un poco flojo e inmaduro”.

Estudiante 25: “Una persona extrovertida y sincera”.

Estudiante 26: “Me defino una persona *no tranquila* pero tampoco muy *loco*. Soy malo para estudiar pero no me mal porque logro poner atención a la clase. También soy muy expresivo en todo, y directo también, y lo que más *odio* son las mentiras”.

Estudiante 27: “Una persona introvertida, tímida, alegre, con pocas palabras. Ayudo al resto, simpático y caballero”.

Estudiante 28: “Yo me definiría como alguien que no es experto en el tema de la guitarra, de hecho no toco muy bien ni canto tan bien, pero independientemente de si toco mal o bien a mí me gusta hacerlo, ya que con la música puedo expresarme, y sentirme *feliz*”.

Estudiante 29: “Me definiría como alguien cerrado con las cosas o personas que no me dan confianza, y alguien alegre y molesto con las personas cercanas”.

Estudiante 30: “Me definiría como una persona sencilla, que disfruta el pintar, el dibujar, además de admirar la naturaleza y buscar lo mejor de mi entorno. A veces no muestro mucha autoestima y/o no siento mucha autoestima, pero si diría que soy buena persona, alegre, algo risueña, entre otras cosas”.

Estudiante 31: “Me considero una estudiante promedio, una deportista esforzada y que pese a todo sale adelante. Soy una buena hija y soy muy solidaria con mis compañeros”.

Estudiante 32: “Me defino como alguien bueno para los deportes, alguien que aprende rápido como con la batería”.

Estudiante 33: “Me defino como una persona tranquila, buena y gustosa de la soledad, y como un buen amigo. Me gusta investigar sobre algunos temas, profundizo mucho en ese aspecto”.

¿Te cuesta ser tu mismo/a con otras personas?

Estudiante 1: “Creo que no me cuesta ser yo misma, soy igual tanto con mis compañeros o amigos del curso como con mis amigos de *scout* u otros fuera del colegio. De repente el hecho de ser muy vergonzosa me impide muchas cosas”.

Estudiante 2: “No me cuesta ser yo misma con otras personas, aunque muchas veces me siento distinta y no acogida por las demás personas, pero eso no es un impedimento que me haga dudar de ser yo misma con los demás”.

Estudiante 3: “Me cuesta y mucho, ya que cuando me encuentro en un ambiente diferente al que acostumbro, intento adaptarme a él aunque tenga que hacer lo que nunca hago y dejar de lado mi esencia”.

Estudiante 4: “No. No me cuesta mucho ser yo mismo, no creo en la gente falsa, prefiero mostrarme como soy y si les caigo bien, ¡bien!, y si no, *pucha*, que mal, pero yo no voy a cambiar mi forma de ser por otras personas”.

Estudiante 5: “Bueno, depende la clase de persona, pero respondiendo la pregunta yo creo que sí, quizás me cueste un poco relacionarme con gente que no conozca pero creo que podría manejarlo”

Estudiante 6: “No, no me cuesta ser yo mismo con otras personas”.

Estudiante 7: “Dependiendo de la situación soy o no soy yo mismo, no es que no sea yo, sino que potencio una u otra parte dependiendo de la situación”.

Estudiante 8: “No, soy tal cual en todas partes, con mis padres amigos, etc. Obvio que siempre tratando con más respeto a las personas más adultas”.

Estudiante 9: “Es que es como dependiendo de la situación, el lugar o las personas con las que esté, pero generalmente soy igual en todas partes, si hay algo que me molesta es cuando hay caretas y no soy tal cual”.

Estudiante 10: “No, ni siquiera me cuesta comunicarme con más gente, creo que tengo buena llegada, lo que me permite ser yo mismo al momento de presentarme o hablar con otras personas”.

Estudiante 11: “No me cuesta ser yo mismo, porque soy igual en todas partes, y con cualquier persona represento lo que soy”.

Estudiante 12: “Solo si es alguien que me guste (me pongo nervioso) o si es alguien que me desagrade lo suficiente como para no poder actuar de forma natural”.

Estudiante 13: “Me cuesta en un principio, puede que sea muy extrovertido pero no comparto mi vivir con muchas personas, bueno, “todo mi vivir” pues en mi empeño de ayudar uso mi experiencia adquirida”.

Estudiante 14: “Yo soy igual con todas las personas porque no me gusta ser *doble cara*”.

Estudiante 15: “Siempre soy yo con otras personas, no encuentro bueno ser distinto con otros”.

Estudiante 16: “No, no me cuesta mucho pero sí cuando las vengo conociendo recién”.

Estudiante 17: “No, porque al ser yo mismo con las demás personas les voy a *caer bien* por lo que soy realmente y no por lo que aparento ser”.

Estudiante 18: “A mí no me cuesta ser yo misma con las demás personas porque me gusta mostrarme tal cual soy”.

Estudiante 19: “No, de hecho soy lo más transparente con la gente que me rodea”.

Estudiante 20: “A veces, porque cuando estoy con personas que conozco soy yo misma, pero me cuesta aceptar crítica de los demás o tengo miedo a hacer el ridículo. Pero cuando estoy con otras personas que no conozco me tiendo a portar como otra persona para no dar una mala impresión”.

Estudiante 21: “No me cuesta ser yo misma porque estoy bien como soy y me gusta, me llevo bien con las demás personas fácilmente demostrándome tal cual como soy, no me avergüenzo”.

Estudiante 22: “Bueno, al principio me cuesta ser yo misma, pero conociendo mejor a las personas y sin sentir rechazo...o sea, no sentir rechazo a lo que pueda decir o no decir. Es como un miedo al principio, por eso es mi timidez hacia las personas que no conozco mucho”.

Estudiante 23: “A mí, prácticamente me gusta ser yo misma, reír gritar, hablar de cosas que me pasan sin importar lo que el resto me diga o si se ríen. Ser auténtica es mi parecer”.

Estudiante 24: “No, siempre voy con todo con cada persona que conozco”.

Estudiante 25: “No, soy como soy con todos”

Estudiante 26: “Soy igual con todo el mundo, a veces *caigo* mal por eso, por ser muy directo”.

Estudiante 27: “Al principio sí, me cuesta, pero cuando conozco más a las personas me muestro realmente como soy”.

Estudiante 28: “A mí parecer no me cuesta ser yo mismo frente a otras personas, porque siendo yo mismo puedo escoger a mis amigos y amigas, ya que me aceptarían por lo que como persona”.

Estudiante 29: “En el sentido de decir lo que pienso o quiero soy el mismo en todos lados y con todos, pero mis emociones de tristeza o las relacionadas, prefiero guardarlas a mis seres queridos”.

Estudiante 30: “Creo que lo mejor es ser uno mismo, si las personas te van a *odiar* que sea por cómo eres, no por lo que finges, así que no me cuesta mucho. A veces no demuestro toda mi personalidad, pero cuando las otras personas me conocen y confío en ellas, aprenden como soy del todo”.

Estudiante 31: “No, en realidad no me cuesta desenvolverse con lo que no conozco, o con mis compañeros o amigos”.

Estudiante 32: “Soy siempre el mismo y actúo normalmente independiente de la persona con la que esté”.

Estudiante 33: “No, en absoluto, yo me muestro tal y como soy y me expreso como se me da la gana, no temo a la opinión de otros”.

¿Crees que es necesario conocer las emociones y potenciarlas en el aula?

Estudiante 1: “Dentro de la sala de clases es necesario e importante conocer las emociones ya que dependiendo de eso el profesor puede motivar de una forma distinta de acuerdo a la situación de cada alumno”.

Estudiante 2: “Sí, es necesario conocer las emociones y potenciarlas en el aula, porque eso favorece la interacción de los profesores con los estudiantes, y a la vez facilita el aprendizaje”.

Estudiante 3: “Sí, porque desde mi punto de vista se haría mejor y más práctica la enseñanza”.

Estudiante 4: “Sí, creo que es necesario, porque si las conocen el profesor puede llegar por la parte afectiva a un alumno, potenciando en éste una mejor disposición; además una mejor relación, porque sentirá al profesor como alguien de confianza”.

Estudiante 5: “Sí, es muy necesario ya que esto es muy importante en el proceso de aprendizaje. Las emociones o el estado de ánimo de una persona influyen bastante en la cantidad de conocimiento que adquiere o que al menos debió adquirir en noventa minutos”.

Estudiante 6: “Bueno, yo creo que sí es necesario conocer las emociones ya que de eso depende el si voy a aprender o no; y también deberían potenciarlas en el aula, ya que así se lograría una mejor educación”.

Estudiante 7: “Sí, creo que es necesario ya que se podría aprovechar la parte del aprendizaje y la parte del convivir”.

Estudiante 8: “Sí, debería haber un espacio para que se conectaran con el aprendizaje”.

Estudiante 9: “Eso está claro: según yo sí, porque dependiendo de lo que sienten y cuan motivado uno esté en la sala, va a querer aprender o poner atención”.

Estudiante 10: “Creo que sí, porque las enseñanzas no sólo deberían centrarse en los conocimientos, ya que las emociones son muy importantes al momento de afrontar la vida”.

Estudiante 11: “Sí, es muy necesario porque todo depende del ánimo que le pongamos y las emociones hacia las cosas”.

Estudiante 12: “Sí, porque tengo entendido y comprobé en mí, que si alguna acción o *materia*/unidad o persona que enseña es espontánea, agradable y atento, el día se alegra, lo cual hace olvidar el cansancio, pues la felicidad hace liberar endorfina. Un ejemplo: en mi primer día de vuelta de vacaciones de invierno solo dormí dos horas y media, y no me sentía bien, pero al llegar al colegio me sentí con demasiada energía, lo cual hizo que me distrajera de eso y aprendiera feliz”.

Estudiante 13: “Las emociones mueven al ser, no se puede evitar sentir las, potenciarlas en cualquier ámbito debería ser una prioridad diaria y constante”.

Estudiante 14: “Sí, es necesario conocer las emociones porque así uno conoce más a las personas”.

Estudiante 15: “Obvio que es necesario las emociones en el aula porque si no estuvieran presentes, si un profesor agrede a un alumno y no muestra su pena o humillación, el profesor va a poder seguir agrediéndolo porque sabe que este alumno no presentará ningún efecto en su forma de ser”.

Estudiante 16: “Creo que sí, es necesario, porque depende de cómo yo me siento en clases me va a ir mejor”.

Estudiante 17: “Yo creo que es necesario, ya que muchas veces se enseña dejando de lado las emociones, ya sea de los niños o los demás profesores, y creo que esto puede mejorar la autoestima de las personas, que es muy necesaria a la hora de aprender y enseñar. También creo que sería bueno saber más de ellas, porque muchos no saben o no sabemos lo que es una emoción”.

Estudiante 18: “Para mí es necesario conocer las emociones, porque con esto podemos saber lo que sentimos y muchas cosas más para así potenciarlas en el aula sin mayor dificultad”.

Estudiante 19: “Yo creo que sí, porque generalmente cuando no hay afinidad con los profesores el aprendizaje es más lento y *fome*; en mi caso sino me cae bien algún profesor en particular me cuesta mucho entender la *materia* y poner atención”.

Estudiante 20: “Sí, porque sin las emociones ni potenciándolas en la clase los alumnos no se sentirán motivados por lo que esté pasando el *profe*, no se sentirán motivados a aprender ni el *profe* a enseñar en la clase, y yo creo que con esa interacción de ambos se puede aprender de los errores y cualidades de cada uno”.

Estudiante 21: “Sí, es muy necesario, porque te darías cuenta de tu estado de ánimo y las emociones que son positivas”.

Estudiante 22: “Creo que sí, deberían darse a conocer las emociones en el aula, ya que así uno conoce más sobre los demás y uno podría decir las emociones que nos afectan y no las podemos decir”.

Estudiante 23: “Las emociones son muy importantes para lograr el máximo rendimiento. Para mí es lo principal, ya que al estar alegre, con la mente despejada y con el ánimo para aprender y colaborar en la clase, se logra un buen desempeño, y llega a transmitir esto al resto de la clase”.

Estudiante 24: “Sí, ya que a lo que la mayoría de los profesores se les olvida es hacer la clase interesante para el alumno, ya que si no es así, el alumno se aburre, ignora la clase y no aprende”.

Estudiante 25: “Sí, ya que si no hay interés en el aula cuesta poner atención y entender”.

Estudiante 26: “Sí, porque creo que eso igual influye en la atención que uno ponga a la clase o al profesor mismo”.

Estudiante 27: “Es muy importante ya que las emociones son parte de uno mismo, y hay que potenciarlas porque eso generalmente no se hace. Muy necesario”.

Estudiante 28: “A mí parecer, es necesario conocer las emociones en el aula ya que muchas veces uno se siente un tanto *estresado*, a veces triste, y un sinfín de emociones que nos acompañan día a día”.

Estudiante 29: “Creo que es muy necesario conocer las emociones, ya que permiten entender lo que el alumno siente en clases”.

Estudiante 30: “Sí, es necesario, pero sí creo que es mejor que se potencien las buenas, ya que las malas pueden causar malos ratos, lo que es algo normal, pero que se puede evitar. Las emociones buenas, por lo general, llevan a mejores actos o mejores momentos”.

Estudiante 31: “Sí, creo que es algo necesario ya que todos tenemos emociones, tanto profesores como alumnos, porque están con todos dese que nacemos”.

Estudiante 32: “Las emociones siempre se deberían conocer, ya que es el estímulo del bienestar de las personas y el ambiente, así se siente un lazo de compañerismo que al potenciarlo en el aula ayudaría a la convivencia y estado de la persona, e incluso la cantidad de trabajo y disposición con el que lo realiza”.

Estudiante 33: “Sí, porque el estado de ánimo y nuestras emociones influyen mucho en nuestra manera de aprender, ya que por lo menos en mi caso, cuando estoy deprimido, triste o simplemente mal, me desmotivo y hago caso omiso a todo y no pongo atención; en cambio cuando estoy feliz o emocionado me motiva y aprendo mejor y más rápido”.

¿Qué me llamó la atención de mi profesor/a?

Estudiante 1: “Siempre me llamó la atención su paciencia, ya sea para explicar una y otra vez hasta que uno entendía, y la paciencia con los alumnos al momento de que había mucho *boche* dentro de la sala”

Estudiante 2: “De mi profesor me llamó la atención la capacidad de acoger todo tipo de interrogantes que se presentaron en su clase”.

Estudiante 3: “Que aunque era muy estricta, era una persona muy humana, de piel y tierna”.

Estudiante 4: “Me acuerdo que era un *profe* de matemáticas, y lo que me llamó la atención fue que cuando empezaba sus clases hablaba de temas de actualidad, deportes, etc., y siempre nos aconsejaba y luego pasaba su *materia*. Yo encontraba muy lúdicas sus clases y a la vez eran más relajadas”.

Estudiante 5: “Sus formas de hablar y expresar sus pensamientos”.

Estudiante 6: “El que siempre que llegaba a hacer una clase llegaba con una sonrisa y *buena onda*, también en el que siempre se podía contar con él”.

Estudiante 7: “Me llamó la atención que era como una persona, no como ese tipo de *profe* que no se le puede hablar porque es superior. Podía comprender y entender a los alumnos y tenía muy buenos métodos de enseñanza”.

Estudiante 8: “Que siempre llegaba con una sonrisa a la sala, con ánimo de hacer la clase, se notaba que lo que enseñaba le encantaba. Es un excelente profesor, tiene una buena relación con la mayoría del curso. Y en caso que un alumno no anduviera bien, él se daba el tiempo de ayudarlo”.

Estudiante 9: “Esta persona de verdad tuvo demasiada paciencia con todos, está claro que somos un curso *bueno pa’ la talla* y hablador, y en ese momento quiso lo mejor para todos nosotros”.

Estudiante 10: “Una ex profesora jefe que en Sexto Básico, cuando fue uno de los mejores años académicamente, y me tenía que ir por un cambio de ciudad, me habían ofrecido una beca de deportes, pero en el Colegio Darío Salas, que está muy mal catalogado debido a que se centra más en lo deportivo que en lo académico, y ella no lo permitió por eso”.

Estudiante 11: “Es un profesor muy alegre que sabe ganarse al curso”.

Estudiante 12: “Era atenta y se preocupaba por mí”.

Estudiante 13: “Las relaciones que llevaba y la manera en que hacía clases, pues él era diferente en esos momentos. Pero al momento de jugar una partida de ajedrez, compartir y conversar con todos o conmigo, fue lo que hizo que marcara una huella en mi ser. La otra profesora fue por un gusto en común aun no descubierto en mí: la música. De cierta forma

me inspiró para iniciarme en la guitarra. Su preocupación por los alumnos era esencial y particular”.

Estudiante 14: “A mí me marcaron dos profesoras. Lo que me llamó más la atención fue que siempre se preocuparon de mí, a pesar de que yo era desordenado y un poco flojo, y hasta el día de hoy siguen preocupadas por mí”.

Estudiante 15: “Su carácter tan duro de tratar a los alumnos de Primero Básico en ese entonces”.

Estudiante 16: “La experiencia que tenía y la forma de hablar, los consejos que nos daba frente a un problema”.

Estudiante 17: “Lo que me llamó la atención fue su simpatía, sus ganas...porque al menos yo notaba que él tenía ganas de enseñar. También su manera de relacionarse con los alumnos, ya que también explicaba de una forma en la cual quedaba muy claro y en caso de una duda, lo repasaba de una forma fácil. Y finalmente que aprendí muchas cosas con él”.

Estudiante 18: “Lo que me llamó la atención fue el afecto que tenía mi profesora con cada uno de los alumnos, como era su enseñanza, como tenía la paciencia de cuidar a mis compañeros”.

Estudiante 19: “Que era muy alegre, pero a veces serio y reservado, aunque no *pesado*. Enseñaba para que entiendiéramos”.

Estudiante 20: “Tengo dos profesoras que me llamaron la atención: una *profe* jefe en Quinto Básico y una *profe* de Inglés en Segundo Medio. Las dos fueron *súper bacanes*, me ayudaron cuando no entendía y me animaban siempre cuando veían que avanzaba. También la profesora de Quinto (Básico) me ayudó cuando tenía la autoestima baja...me ayudó a superar y a elevar la confianza en mí misma”.

Estudiante 21: “Mi profesora jefe me llamó la atención, porque es muy buena persona y nos ayuda en todo momento”.

Estudiante 22: “Me llamó la atención su bondad, su apoyo por mi enfermedad. Siempre estaba ahí para ayudarnos con mi hermano”.

Estudiante 23: “Me llamó la atención su forma de ser y de enseñar, con ejemplos de la vida cotidiana y didácticamente”.

Estudiante 24: “El profesor Mauricio y Camilo. Son profesores muy distintos al resto, ya que ellos se aseguran que los alumnos se entretengan en sus clases, y a la vez tienen la disposición de explicar si es necesario”.

Estudiante 25: “Su forma de enseñar y de explicar las cosas. Así es más fácil aprender”.

Estudiante 26: “De mi querida profesora Claudia me llamó la atención su cariño muchas veces demostrado, su preocupación hacia mi persona que no todos los profesores tienen y su entrega total a la hora de educar”.

Estudiante 27: “Su simpatía y alegría, que siempre me apoya y es buena gente. Es muy significativa ya que me brinda su apoyo, cariño y me respeta. Ese cariño hizo un gran interés por su *materia*. Su nombre es Cecilia Mansilla”.

Estudiante 28: “Lo que me llamó la atención de mi profesor fue que se preocupo de mí al igual que mis compañeros. Él quería lo mejor para nosotros, nos ayudaba y apoyaba en todo. Incluso hasta el día de hoy el no ha cambiado y sigue ayudando a muchos niños y jóvenes”.

Estudiante 29: “De mi profesora me llamó la atención que se preocupa por mí y el curso, no solo en lo académico sino también en lo emocional”.

Estudiante 30: “La manera de recalcar algunas de las mejores cualidades que poseo”.

Estudiante 31: “Que es muy didáctico e intenta y se esfuerza para que sus alumnos le interese la historia. A este profesor le ha importado el bienestar de sus alumnos y eso ha sido lo que más me ha llamado la atención”.

Estudiante 32: “Me llamó la atención la forma de ser con la cual interactúa ante las situaciones”.

Estudiante 33: “Lo que más admiro de mi profesor y que más me llama la atención es la facilidad con la que enseña y como maneja los contenidos, tiene mucho conocimiento y me doy cuenta que él es feliz enseñando”.

Hasta el día de hoy, ¿es significativo lo me enseñó? ¿Lo recuerdo claramente?

Estudiante 1: “Todo lo enseñado en algún momento será significativo, ya sea en lo emocional como lo educativo. Y sí, lo recuerdo, y trato de llevarlo siempre a cabo”.

Estudiante 2: “Todo lo que me ha enseñado en este tiempo que llevé en el colegio es muy significativo, ya que así potencia cada vez más mis conocimientos. Me acuerdo muy bien lo que me enseña, y que en variadas oportunidades me sirven para comunicarme y hablar sobre otros temas con las demás personas”.

Estudiante 3: “Muy significativo, ya que prácticamente pasé toda mi infancia junto a ella, era como mi *mamá* de la escuela. Recuerdo algunas cosas en cuanto a contenidos, pero si me acuerdo especialmente de los valores que me inculcó”.

Estudiante 4: “Sí, mucho, lo que hizo tener interés sobre su asignatura”.

Estudiante 5: “Bastante, lo que me enseñó uno fue de suma importancia moral y el otro cosas muy útiles y prácticas que aplico hasta el día de hoy”.

Estudiante 6: “Sí, ya que me enseñó siempre a enfrentar los problemas y nunca *echarme a morir*, también a siempre mirarle el lado bueno a las cosas y eso no se me va a olvidar nunca”.

Estudiante 7: “Sí, es significativo ya que no solo me enseñó *materia* sino también valores y me aconsejó. Lo recuerdo muy claramente, tanto físicamente como también su personalidad”.

Estudiante 8: “Sí, mucho, porque no solo me enseñó *materia* sino también valores”.

Estudiante 9: “Claramente, porque logró llevarnos de cierta forma a lo que somos hoy, un poco más tranquilos y con mejores notas”.

Estudiante 10: “Sí, pero no sé si tan bien...aunque me enseñó que se debe elegir antes los estudios que los intereses que posiblemente no me lleven a nada”.

Estudiante 11: “Sí, todo lo que me enseñó fue importante, y lo recordaré siempre perfectamente”.

Estudiante 12: “Me enseñó a cuestionar y examinar mi alrededor, que aprender es lo mejor del mundo, que se puede querer a un extraño. Recuerdo claramente todo, la mayoría de lo que soy se lo debo a ella, aunque concretamente no me acuerdo exactamente, aunque el mensaje sí”.

Estudiante 13: “Una sigue en mis recuerdos, y la visito de vez en cuando, esperando cumplir la promesa hecha en el momento de mi licenciatura. Ella me sigue ayudando, y a lo largo de la relación me di cuenta que nos parecíamos mucho, razón por la cual no juzgo su falta de compromiso conmigo, pues yo he sido igual con otra gente, obviamente por falta de tiempo”.

Estudiante 14: “Sí, es demasiado significativo, porque me enseñaron a ser una persona estudiosa y respetuosa”.

Estudiante 15: “Demasiado significativo porque me enseñó que no es necesario la orden de alguien mayor para estudiar ni que es necesaria una libreta de comunicaciones, porque somos suficientemente capaces para transmitir una información...y como no recordarlo, si corría por hacer una tarea para que la profesora no me retara”.

Estudiante 16: “Sí, siempre me acuerdo cuando se acercaba por alguna inquietud porque decía que una pregunta era lo mejor que podíamos hacerle a un profesor”.

Estudiante 17: “Por supuesto, y lo que aprendí no fue poco sino mucho y muy significativo, no sólo de *materia* sino también de emociones, de esforzarse, entre muchas otras cosas, las cuales apreció mucho. Me acuerdo siempre, porque incluso lo he podido relacionar con otras cosas”.

Estudiante 18: “Lo que me enseñó fue significativo porque me enseñó lo que es leer, escribir, contar y un *montón* de cosas que me sirven día a día. Recuerdo claramente cada momento y enseñanza que nos dio a pesar de que hayan pasado muchos años”.

Estudiante 19: “Yo creo que sí, por algo pasan aquella *materia*, y te sirve para desenvolverte en esta sociedad aumentando tu nivel de cultura general”.

Estudiante 20: “Sí, porque fue muy significativa para mi persona y creo que para ella igual”.

Estudiante 21: “Es muy significativo todo lo que me ha enseñado...he aprendido muchas cosas con ella y siempre estaré agradecida. Siempre la recuerdo, porque la veo aún (me hace clases todavía)”.

Estudiante 22: “Hasta el día de hoy es muy significativo. Para mí me enseñó mucho y se lo agradezco, lo recuerdo con mucho cariño. Aún lo voy a ver y él siempre es cariñoso...es una gran persona”.

Estudiante 23: “Es muy significativo lo que hace ya que se preocupa totalmente de nuestro desempeño y de lograr obtener el resultado perfecto que se espera. Lo recuerdo claramente ya que gracias a él, mi punto de vista en historia es otro, y me llama la atención saber más de este tema”.

Estudiante 24: “Sí, ya que para mí si es un recuerdo agradable lo recuerdo con facilidad. Me enseñaron lo divertido que puede ser la mecánica y el otro me enseñó a aprender algo que yo *odio*”.

Estudiante 25: “Sí, lo de la historia romana y de las tácticas de guerra lo uso a diario, hasta cuando voy a jugar al *ciber* con mis amigos”.

Estudiante 26: “Es muy significativo, porque me enseñó a respetar a todos mis compañeros y sus opiniones, y que cuando me reprendía no era *mala onda*, era porque quería hacer de mí una mejor persona a futuro...y lo logró. La recuerdo como si fuera ayer porque he conocido pocos profesores como ella”.

Estudiante 27: “Siempre lo recuerdo...ella no solo hace clases sino que también nos escucha, y mucho”.

Estudiante 28: “Lo que me enseñó fue muy significativo porque gracias a él pude aprender correctamente las materias que me costaban...recuerdo claramente, por ejemplo, cómo hay que argumentar”.

Estudiante 29: “Sí, y siempre me será importante, porque aparte de mi familia, ella me inculcó valores morales”.

Estudiante 30: “De alguna u otra manera si es significativo, ya que al ser profesor enseñan y eso siempre queda y se utiliza en algún momento de la vida. Recuerdo algunos rasgos de ella, y recuerdo que era una profesora agradable, simpática y tierna”.

Estudiante 31: “Sí, para mí lo ha sido, ya que gracias a él me di cuenta lo que de verdad me gusta, y por supuesto que lo recuerdo”.

Estudiante 32: “Siempre será significativo, porque por eso siempre lo recuerdo y me ayuda a tomar decisiones”.

Estudiante 33: “Sí, para mí es muy significativo pues es lo que a mí me interesa y me gusta aprender”.

¿Se ocupan (o se ocuparon) mis profesores de lo que siento (o sentí) frente a un hecho importante?

Estudiante 1: “Sí, sobre todo mi profesora jefe, es quien me aconseja siempre que lo necesite”.

Estudiante 2: “Solo algunos profesores se preocupan de lo que siento frente a un hecho importante, que muchas veces afectan o involucran mis emociones. Son solo tres de todos los profesores los que se preocupan de lo que me sucede”.

Estudiante 3: “Nunca me he dado cuenta de eso, así que no puedo responder”.

Estudiante 4: “Sí, siempre se preocupaba de nuestros estados de ánimo, o de si teníamos problemas; incluso recuerdo su nombre: Mario Pedrol”.

Estudiante 5: “Sí, sobre todo una profesora que se preocupa de mí y trata de prestarme ayuda cuando más la necesito”.

Estudiante 6: “Sí, porque siempre están dispuestos a escucharte y estar presente para apoyarte en lo que necesites”.

Estudiante 7: (no responde).

Estudiante 8: “Solo algunos. Hay otros que se conforman con llegar a la sala a enseñar (mal), andan enojados, y cuando nos ven en un recreo o algo, ni dan la cara. En cambio hay otros que saludan, y si ven mal a alguien se dan el tiempo de preguntar”.

Estudiante 9: “Sí, siempre, y creo que con todos. Si llegamos a tener algún problema, de cualquier tipo, siempre están ahí para apoyar en lo que se pueda, lo que se agradece *caleta*”.

Estudiante 10: “No todos los *profes* se acercan...nuestra profesora jefe y los *profes* humanistas son más cercanos”.

Estudiante 11: “La mayoría de las veces siempre están preocupándose”.

Estudiante 12: “Sí, y si necesito ayuda no dudan en ayudarme”.

Estudiante 13: “Ambos profesores se preocuparon de mí en su momento e incluso fue mutuo, valoro mucho lo que dicen, aunque mi futuro aún es incierto, me gustaría probar pedagogía”.

Estudiante 14: “Sí yo creo que se preocupan porque en momentos difíciles yo me *bajoneaba* y siempre estuvieron conmigo”.

Estudiante 15: “Realmente si se preocupan o no me da igual porque vengo a estudiar y no me gusta que si un profesor sabe algo, luego empiezan a saber otros”.

Estudiante 16: “Yo diría que sí, pero no todos. Son algunos profesores los que se acercan a los alumnos que tienen problemas”.

Estudiante 17: “Sí, cada vez que necesito ayuda o no me encuentro de buen ánimo me preguntan, me dan su apoyo y hacen lo posible para que me sienta mejor”.

Estudiante 18: “Sí, se ocuparon de lo que sentía frente a un hecho importante, porque me ayudaron demasiado, sobre todo a enfrentar con ánimo la vida”.

Estudiante 19: “Cuando los profesores saben, sí, generalmente te dan su comprensión”.

Estudiante 20: “La mayoría de las veces no, porque paso desapercibida, pero cuando estoy muy mal lo notan y me ayudan con el problema planteado”.

Estudiante 21: “Sí, y mucho, en caso que me sienta mal siempre me pregunta qué me pasa, siempre se preocupa como una buena profesora. Se acerca y conversamos muchas cosas”.

Estudiante 22: “Bueno, creo que solo algunos profesores se preocupan frente a lo que uno siente o sobre un hecho importante”.

Estudiante 23: “Mis profesores son muy importantes para mí, porque se preocupan de mi bienestar en todo aspecto”.

Estudiante 24: “Claro, son atentos y preocupados por mí...y no solo por mí sino que del resto de mis compañeros también”.

Estudiante 25: “No mucho, yo diría que algunos”.

Estudiante 26: “Siendo sincero, en este colegio no les *urge* si estoy bien o mal frente a algún hecho importante en mi vida, solo se acercan cuando he logrado algo para el colegio y eso me *carga*”.

Estudiante 27: “Sí, siempre se han ocupado o preocupado por mí, sobre todo algunos profesores...a otro eso si les da lo mismo, pero en general todos me saludan cariño, a pesar de que no son mis *profes*”.

Estudiante 28: “Todos los profesores *buenos* que he tenido (que son pocos) si se han preocupado frente a un hecho importante, y por eso le agradezco a Dios por darme buenos profesores que se preocupen que yo aprenda”.

Estudiante 29: “Sí, en todo momento, cuando estaba bien y cuando estaba mal, y también con todos”.

Estudiante 30: “Depende de si es muy relevante, además de si se enteran o no, ya que para algún profesor debe saber lo que realizo o me pasa, pero puede que no se entere de ello”.

Estudiante 31: “A veces, no todos son interesados en sus alumnos, ya que son contados con una mano y sobran dedos para contar a los profesores que se preocupan si uno está bien o le pasa algo”.

Estudiante 32: “Solo cuando pueden, y yo siento que podrían ayudarme pero siempre está el tiempo y la disposición, aunque es difícil encontrar el tiempo adecuado”.

Estudiante 33: “Sí, todos los profesores se preocupan por nosotros y nuestro estado emocional, además de comprendernos y aconsejarnos en todo ámbito, y eso me hace sentir muy bien...este colegio es muy bueno por eso”.

Anexo 2: Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (PEI)



INTRODUCCIÓN

Colegio Ciudad Educativa surge de la necesidad real de dar una buena calidad de educación a todo aquel niño o niña que no tenga los recursos para llegar a un colegio pagado.

De aquí nace la idea de ciudad, un lugar que deberá suplir las necesidades de afecto, de formación valórica, de alimentación, de juegos recreativos y educativos, de pertenencia, de superación, de aprendizajes significativos, en donde se trabaje la cultura de la responsabilidad, el compromiso y la cultura del emprendimiento, para que todo esto tenga un impacto en la comunidad, pues al mejorar la calidad de vida de los alumnos, éstos serán agentes de cambio en su medio social.

NUESTRA PROPUESTA

Esta comunidad presta servicio de pre-básica, básica y media. Nuestra propuesta pedagógica se fundamenta en la escuela que aprende. Nuestra principal preocupación es trabajar con los niños y niñas de escasos recursos y comprobar, en terreno, que todos ellos tienen posibilidad de crecer y desarrollarse sin considerar su pobreza como un impedimento para lograr su más alto desarrollo.

Colegio de excelencia académica y de alto rendimiento en relación con las potencialidades de cada niño o joven. Colegio humanista-cristiano, laico, centrado fundamentalmente en la persona, pluralista, democrático. Libre (considerando la libertad como autonomía) y tolerante (capaz de escuchar). Colegio en donde el diálogo es una práctica permanente entre todos los miembros que la componen. Un colegio que no excluye, sino que asume la formación de los niños y jóvenes hasta el final. Una comunidad educativa donde se privilegia la sabiduría (la verdad), la fuerza (la voluntad) y la belleza (la armonía).

DIMENSIÓN CURRICULAR

En lo que se refiere a la dimensión curricular, el colegio se regirá por los planes y estudios del Ministerio de Educación.

La implementación de los cursos se hará gradualmente:

- 1° Transición: año 2005
- 2° Transición: año 2005
- NB1: año 2005
- NB2: año 2006
- NB3 y NB4: año 2006
- NB5: año 2007
- NB6: año 2008
- NM1: año 2009
- NM2: año 2010
- NM3: año 2011
- NM4: año 2012

Trabajaremos con grupo diferencial y Proyecto de Integración.

El modelo educativo privilegia los procesos a través de los cuales diferentes actores tienen la opción de evaluar sus logros.

Cada curso constará de 45 alumnos con un profesor y un ayudante de Primer Básico.

INFRAESTRUCTURA

El proyecto arquitectónico está íntimamente relacionado con el proyecto educativo, pues cada nivel tendrá su propio módulo que implica salas y baños. Cada módulo estará separado de los demás y se caracterizará por un color diferente que, a su vez, tendrá un sentido cromático – valórico haciendo que los estudiantes se relacionen y vivan los Objetivos Fundamentales Transversales.

Los módulos se dividen en:

- Pre-Básica con un profesor coordinador
- NB1 y NB2 con un profesor coordinador
- NB3 al NB6 con un profesor coordinador
- NM1 al NM4 con un profesor coordinador

El establecimiento está inserto en un sector rural donde habrá espacios suficientes para desarrollar las potencialidades físicas e intelectuales de los niños y jóvenes, un ambiente que fortalece y desarrolla el amor por la conservación de la naturaleza. Los(as) niños(as) contarán con espacios de recreación y esparcimiento.

Esta pequeña ciudad está acompañada por un gimnasio, una biblioteca, un comedor, con cocina, una sala multitaller y una sala de computación. También tendrá jardines, árboles, flores, cancha de fútbol y espacios para correr.

VESTIMENTA Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO

El colegio será gratuito, subvencionado por el Estado y los alumnos no tendrán la obligación de ningún uniforme, solo un buzo y una cotona que lo hará diferente a los demás.

JORNADA ESCOLAR Y ROL DOCENTE

Los alumnos comenzarán con jornada completa desde el NB3 y el trabajo profesional de los profesores estará cien por cien abocado a la formación de hábitos, valores y aprendizajes significativos. Para esto se considerará en un gran porcentaje trabajo en terreno y de computación. Se trabajará en el desarrollo del hábito de la lectura, investigación, curiosidad científica, deportes y un buen manejo de la matemática, el inglés junto con el desarrollo del idioma materno oral y escrito, como una forma de comunicar y comunicarse.

Como profesionales nos dedicaremos a sacar todas las potencialidades que tienen estos niños y niñas, asumiendo un compromiso personal con su aprendizaje.

PARTICIPACIÓN DE PADRES Y APODERADOS

La función de los padres es de real importancia en la formación de sus hijos e hijas. Su participación será permanente, pues deberán asistir periódicamente al colegio a reuniones y entrevistas personales. Esto significa que los niños y niñas llevarán tareas a sus casas, sólo cuando las circunstancias lo permitan y puedan ser realmente ayudado por sus padres. Lo ideal es que puedan compartir con los suyos y sus amigos, evitando la presión de los padres para que los estudiantes cumplan con sus deberes, considerando que la mayoría de ellos no cuentan con los conocimientos ni los materiales necesarios para ayudarlos.

Los micro-centros serán entidades dedicadas al estudio y al conocimiento de cómo trabajar y ayudar al colegio, en la formación de sus hijos e hijas.

Los sábados será colegio abierto a las actividades familiares y de la comunidad en formación y trabajo de talleres con padres y profesores para confeccionar material didáctico para sus hijos, encuentros deportivos de padres de diferentes cursos, charlas sobre droga,

alcohol, violencia intrafamiliar u otro tema de interés de padres y de la comunidad. Esto, con profesionales, vivencias de los padres o apoyo del Departamento Provincial.

Esta **Ciudad Educativa** forma un solo conjunto: colegio, alumnos y alumnas, padres y comunidad del entorno; todos unidos haremos que el derecho de todos a una buena educación sea una realidad.

GESTIÓN ESCOLAR

Como comunidad educativa estamos empeñados en la formación para la convivencia y el desarrollo de los estudiantes. En este sentido la disciplina cumple un importante rol para el aprendizaje, aplicándola con justicia y respetando la dignidad de cada persona.

Los espacios de participación de cada estamento permiten enriquecer la gestión escolar. En este sentido, la participación será uno de los ejes centrales de nuestro proceso, para lograr éxito en el aprendizaje y la formación de niños, niñas y jóvenes.

Los profesores forman una parte muy importante en este proyecto, pues de su bienestar, salario justo, perfeccionamiento, preocupación por sus familias y tiempo suficiente para desarrollar su trabajo depende su compromiso de entrega a estos niños y niñas, que necesitan de un personal tranquilo, trabajando con dignidad e identificado plenamente con la institución.

El área administrativa estará compuesta por una Directora, un Inspector General, un asesor técnico y los coordinadores de ciclos, los que formarán el grupo de gestión, junto a un representante de los padres y alumnos cuando sea posible.

Esta administración también estará al servicio de la comunidad del colegio y juntas darán vida a los ejes fundamentales de la reforma: equidad, calidad y participación.

VISIÓN

El **Colegio Ciudad Educativa** entregará una formación integral de calidad a sus estudiantes, desde Pre-Kinder y durante todo su proceso de formación. De esta manera, nuestros alumnos egresados serán personas que comprometan sus esfuerzos en el desarrollo de su propia personalidad y el aporte que realicen a la sociedad, a través de las bases cognitivas, socio-afectivas y expresivas motoras que nuestro colegio desarrollará en cada uno de los niveles educativos en los cuales participan.

Una institución líder en formación académica, en la que sus acciones conjuguen el permanente desarrollo del conocimiento con la vivencia de valores fundamentales como el respeto por los derechos humanos y el entorno natural, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad.

MISIÓN

Nuestro **Colegio Ciudad Educativa** será un colegio que desarrollará las condiciones necesarias para aprender, descubrir y desarrollar al máximo las potencialidades de nuestros alumnos, para que puedan soñar y forjar su propio proyecto de vida en todos los ámbitos del entorno social en el que participen. Ellos serán parte activa y receptiva de los cambios culturales, tecnológicos, científicos y comunicacionales de nuestro país y del mundo, en coherencia con las nuevas tendencias de la educación y cultura.

Nos identificamos a nivel de colegio por ser respetuosos de las diferencias individuales y sociales de cada uno de los integrantes de nuestro colegio y del rol que cada uno cumpla.

Finalmente nos imponemos como parte fundamental de nuestra misión, el mantener y propiciar en el colegio, un ambiente grato, democrático y participativo que facilite en nuestros padres, docentes y alumnos una atmósfera cálida con un alto sentido de

pertenencia, acompañado de un compromiso de ayuda y solidaridad hacia el prójimo como parte importante de todo ser humano cabalmente formado. El colegio se propone igualmente, dotar a sus alumnos de una escala de valores que les permita asumir su cultura en el marco de una visión amplia del mundo, con tolerancia y respeto hacia la diversidad.

El **Colegio Ciudad Educativa** asume el desafío y compromiso de integrar alumnos y alumnas, a pesar de las dificultades que enfrenten, siendo capaces de desarrollar todo su potencial y obtener aprendizajes de calidad desde su realidad.

Los egresados de nuestro colegio serán personas preparadas física, intelectual y espiritualmente para llegar a ser ciudadanas y ciudadanos que busquen el continuo desarrollo profesional, para servir y aportar al desarrollo de una sociedad abierta, pluralista, democrática, con valores claros de justicia, responsabilidad, amor y solidaridad, principios y valores que caracterizaran al alumno formado por nuestro **Colegio Ciudad Educativa**.

AGRADECIMIENTOS

A todos(as) los(as) estudiantes del 3° Medio A, año 2012, del Colegio Ciudad Educativa de Chillán, por su disposición a la hora de desarrollar las actividades del proyecto durante el final de mi práctica profesional. Sin su colaboración y sus comentarios, este proyecto no hubiera sido posible.

A Danilo Mora Godoy, profesor de Historia y Geografía del Colegio Ciudad Educativa, quien amablemente me facilitó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento.