

Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente

Challenges of Inclusive Education in Initial Teacher Training

Marlen Figueroa Varela ¹

marlen.figueroa@upla.cl

Alejandra Corvalán Navia ¹

alejandra.corvalan@upla.cl

Recibido: 03 de enero de 2019

Aceptado: 30 de julio de 2019

Resumen: En las dos últimas décadas las perspectivas utilizadas en las políticas públicas del ámbito educativo, han transitado desde la integración a lo inclusivo. Esto, ha generado el reconocimiento de la diversidad por sobre lo normativo, constituyéndose la diferencia como norma; por lo menos a nivel teórico, ya que esto no necesariamente trasciende hacia lo aplicado. La generación de diversas leyes dirigidas hacia el fomento de la inclusión y los contingentes movimientos sociales (educación no sexista), refuerzan la aceptación y valoración de la diversidad; también la resolución pacífica de los conflictos inherentes a ella. Requiriéndose por consiguiente, habilidades en el profesorado que no han sido intencionadas en ningún momento de la formación docente. Diversos estudios señalan la importancia de la dimensión emocional en el proceso educativo. Las competencias emocionales han sido ampliamente relacionadas con el rendimiento académico, bienestar psicosocial, desarrollo de habilidades socio-cognitivas, salud mental y conductas prosociales, entre otras. Si bien existe evidencia al respecto, en nuestro país aún la educación emocional no ha sido considerada formalmente en el ámbito educativo. Esto pone en evidencia la necesidad de que estas competencias y habilidades sean abordadas de forma explícita dentro del currículum de la formación inicial docente. Este artículo revisa la situación actual en estos ámbitos y reflexiona sobre las posibilidades que surgen, tanto en términos de formación como investigativos, a partir de la problematización de los requerimientos que el

¹ Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

profesorado presenta, en este contexto que propone a la educación como una oportunidad para promover igualdad y justicia social.

Palabras Claves: Emoción, Educación, Inclusión, Formación Profesorado

Abstract: In the last two decades, the perspectives used in public policies in the field of education have moved from integration to inclusiveness. This has generated the recognition of diversity over the normative, constituting the difference in the norm; at least at the theoretical level, since this does not necessarily transcend towards the applied. The generation of diverse laws aimed at promoting inclusion and contingent social movements (non-sexist education), reinforce the acceptance and appreciation of diversity, as well as the peaceful resolution of conflicts inherent to it. Consequently, skills are required in the teaching staff that have not been intentional at any time of teacher training.

Several studies indicate the importance of the emotional dimension in the educational process. Emotional competencies have been widely related to academic performance, psychosocial well-being, development of socio-cognitive skills, mental health, prosocial behaviors, among others. Although there is evidence of this in our country, emotional education has not yet been formally considered in the educational sphere. This highlights the need for these competencies and skills to be explicitly addressed within the initial teacher training curriculum. This article reviews the current situation in these areas and reflects on the possibilities that arise, both in terms of training and research, from the problematization of the requirements that teachers present in this context that proposes education as an opportunity to promote equality and social justice.

Key Words: Emotion, Education, Inclusion, Teacher Training

Algunas reflexiones para el análisis del Desarrollo Docente en Chile

En los últimos veinte años en nuestro país, la política pública en materia de educación ha transitado desde enfoques que proponen la integración de las personas con dificultades y/o minorías a un estándar que representa la norma; hacia enfoques que relevan la inclusión de las mismas, reconociendo la diversidad de formas de funcionamiento y su interdependencia con el contexto en donde ocurren. Si bien este reconocimiento ha tenido eco en la legislación y en los aspectos administrativos, no ha sucedido así en cuanto a la aplicabilidad de estas perspectivas en las prácticas docentes.

Hace casi más de dos décadas el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) puso a disposición del sistema escolar la primera versión de la política de Convivencia Escolar, documento que ha experimentado diversas transformaciones y que ha buscado orientar las prácticas educativas en relación a esta importante área; proponiendo la resolución pacífica de los conflictos (Unidad de apoyo a la transversalidad, 2006) y la integración de la convivencia escolar al currículum, asegurando así su aprendizaje como cualquier otro contenido curricular, lo cual se enfatiza en la última versión de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019); esto, a modo de promover el desarrollo de habilidades que repercutan en el ejercicio de una ciudadanía respetuosa e inclusiva. Por otro lado y en la misma línea, han surgido iniciativas en el ámbito legislativo tales como: la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (Ley N° 19.284/1994), el Decreto 01/98 de 1998 que establece las directrices para su implementación y genera los Proyectos de Integración Escolar (PIE); el Decreto 170/2009, que establece las normas para determinar los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE); la “Ley Zamudio” y la “Ley de Inclusión Escolar”, entre otras. Todas leyes que apuntan a la relevancia de fomentar el respeto a la diversidad y la inclusión de todas las personas en igualdad de derechos y sin discriminación de ninguna clase.

Además, en el año 2010 se promulga la Ley de Salud N° 20.418, que obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, a implementar un Programa de Educación sexual en el nivel de enseñanza media. Promoviendo la generación de instancias que permitan a los equipos directivos, docentes y comunidad educativa en general, reflexionar respecto de sus creencias y prejuicios en este ámbito; para fomentar una educación en afectividad, sexualidad y género, que favorezca la entrega de información clara, actualizada y oportuna al momento evolutivo en el que se encuentran los y las estudiantes. Esto, sin distinción alguna; tal como lo explicita la Ley 20.609:

(...) que entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (MINEDUC, 2014, p.15)

Considerando además, la multitudinaria movilización estudiantil asociada al movimiento feminista sucedida durante el 2018; donde una de las consignas principales refería explícitamente a la “Educación no Sexista”, se levanta una demanda social concreta en materia educativa. Aparece el desafío de incorporar una perspectiva feminista en la formación inicial del profesorado, que permita subvertir la reproducción de las desigualdades de género en el ejercicio de la docencia; con el objetivo des-patriarcalizar saberes y prácticas educativas y relevar el rol de los individuos en las transformaciones sociales.

Así tanto desde lo legislativo como desde la contingencia social, se valora: la diversidad, la no discriminación, el respeto a la diferencia y los derechos humanos; la importancia de generar flexibilidad para abrirse a estas nuevas perspectivas y el desarrollo de habilidades que promuevan estos valores. Sin embargo, queda la duda si esta visión llega a plasmar la práctica docente y/o si se incentiva su aplicación en las diversas esferas presentes en las comunidades educativas. Esto nos lleva a preguntarnos si durante el desarrollo de la carrera docente ¿se les entrega a las y los futuros/as docentes formación en relación a ello? y por ende si ¿están preparados los docentes para modelar estos comportamientos en sus estudiantes? Considerando que es la observación la principal vía de aprendizaje de estas competencias, debiera fomentarse el desarrollo de estas capacidades en toda la comunidad educativa, principalmente en los y las futuros/as docentes.

Las competencias emocionales en el profesorado

Morawietz y Bellei (2018), revisaron el estado de avance que presenta nuestro país en el desarrollo de las competencias para el siglo XXI introducidas curricularmente en la década de los '90 (Reimers & Chung, 2016). Estas habilidades, están representadas dentro de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI señalados en el informe Delors (1996): conocer, saber hacer, convivir y ser. En relación con esto, Morawietz y Bellei (2018), plantean que no existe conexión entre la formación de los nuevos docentes y los objetivos de este nuevo currículum. Refieren que, en este último, competencias intrapersonales como autoregulación y apreciación de la diversidad estarían escasamente presentes y más ausentes aún, competencias interpersonales como comunicación asertiva y trabajo colaborativo.

Las competencias emocionales dan cuenta de estas habilidades y son necesarias para la vida; se relacionan básicamente con: la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Escoda, 2007). Además, se vinculan con la capacidad para establecer y alcanzar metas positivas, apreciar las perspectivas de los demás, tomar decisiones responsables y manejar las situaciones interpersonales de forma constructiva (Elias et. al., 1997 citado en Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011), entre otras. Desde las neurociencias se podría decir que estas competencias se relacionan con habilidades que se van desarrollando evolutivamente y que corresponden a las funciones ejecutivas; instaladas

estructuralmente a nivel cerebral, principalmente en la corteza prefrontal. Diamond (2012), citando a Anderson, Jacobs, y Anderson (2008) y a Bialystok y Craik, (2005); plantea que estas habilidades ejecutivas:

Son una familia de funciones de control, necesarias cuando tienes que concentrarte y pensar o cuando tienes que actuar sobre un impulso que podría ser peligroso. Dependen de un circuito neural en el que el córtex prefrontal juega un rol relevante (Diamond, 2012, p. 335)

Si bien son variadas las destrezas que integran las funciones ejecutivas, existe consenso en considerar principalmente tres: memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva e inhibición (Diamond, 2011). La memoria de trabajo permite conservar "en línea" información relevante para dar significado, comprender y realizar tareas; la flexibilidad cognitiva implica la posibilidad de cambiar de opinión frente a información nueva o a cambiar lo planificado, o en una discusión; permitiendo ampliar puntos de vista, aprovechar oportunidades imprevistas o empatizar, respectivamente. Y por último la inhibición posibilita frenar un comportamiento en marcha, filtrar información y/o comentarios, cambiar hábitos que estaban entrenados por nuevos comportamientos, entre otras.

Todas estas habilidades, se encuentran comprometidas en la autoregulación emocional, y son habilidades necesarias para ser personas competentes y realizadas en la vida. De esta manera las funciones ejecutivas se relacionan con las competencias emocionales y son fundamentales para la toma de decisiones, en el retraso de la gratificación, en la identificación de deseos, pensamientos, sentimientos e intenciones propias y de los otros, en el control de la conducta y la regulación del comportamiento (Perner & Lang, 1999; Séguin & Zelazo, 2005, citado en Trujillo & Pineda, 2008); todas, necesidades presentes en la implementación de un contexto educativo inclusivo.

De acuerdo a Moffitt et. al. (2011) las funciones ejecutivas son críticas para: el éxito escolar, en el trabajo, con las amistades, en las relaciones de pareja y para la mejor calidad de vida, constituyéndose como sus precursoras. Moffitt et. al. (2011) realizaron un estudio longitudinal que duró alrededor de 32 años, con una muestra de 1000 niños entre 3 y 11 años; encontraron que aquellos niños/as que presentaban peor inhibición (menos persistentes, más impulsivos y con pobre autoregulación emocional), 30 años después eran menos felices, tenían peor salud, ganaban menos dinero y cometían más crímenes, que aquellos niños/as que mostraban mejor inhibición. Lo más relevante de los estudios realizados en este ámbito, es que estas habilidades que componen las funciones ejecutivas son susceptibles de ser entrenadas y mejorar a lo largo del desarrollo (Diamond, 2011), lo cual reitera la necesidad de desarrollarlas en los y las futuros/as docentes, quienes pueden potenciar su desarrollo en los/las estudiantes, al modelar comportamientos adecuados al respecto.

Las competencias emocionales también han sido vinculadas con la salud mental, el bienestar subjetivo, el éxito laboral, la adaptabilidad, las relaciones sociales, el funcionamiento inmunológico y el aprendizaje (Brackett & Caruso,

2007; Lupton, 1998; Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2017). En esta misma línea, diversos estudios plantean que la formación en aspectos emocionales se encuentra relacionada de forma significativa y positiva con el desarrollo saludable, la permanencia en el sistema educativo, el comportamiento social y con el mejor funcionamiento personal, social y académico de los estudiantes, así como la efectividad y bienestar docente (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Fernández-Berrocal, Extremera & Palomera, 2008; Mayer & Salovey, 1997; Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).

Existe amplia evidencia respecto de la importancia que tiene la formación docente en desarrollo socioemocional; tanto en el mejoramiento del quehacer profesional del docente, como de la autoestima y resultados educativos de los y las estudiantes (Bachler & Pozo, 2016; Marchant, Milicic & Álamos, 2013; Pérez & Castejón, 2007; Posner, Rothbart & Rueda, 2012; Sutton & Wheatly, 2003, citado en Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008; Torretti, Lucchini, Marchant, Prats & Recart, 2007). Autores como Bless, (2000) plantean que la emoción afecta no sólo al contenido del pensamiento, sino también a los procesos implicados en él (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).

Desde el mundo de la neurociencia se plantea también la relevancia de la emoción en los procesos de aprendizaje (Blakemore, Frith & Marina, 2007; Cowie, 2011; Jo, 2014). También se ha encontrado que la capacidad del profesor por conectarse con emociones "positivas" impacta favorablemente en el clima escolar, promoviendo el aprendizaje y facilitando el desarrollo y bienestar de los y las estudiantes (Seligman, 2005; Sutton & Whealey, 2003); lo cual resulta relevante considerando, además, que el clima escolar constituye una de las variables más importantes a la hora de predecir aprendizaje y rendimiento académico (UNESCO, 2008).

Por otra parte, la labor docente implica la necesidad de gestionar las emociones en distintos ámbitos y con diferentes interlocutores (estudiantes, madres, padres, directivos, administrativos, docentes y comunidad educativa en general). Todo esto en un contexto en constante cambio que es demandante en diversos niveles; tales como el administrativo, profesional, pedagógico y personal, entre otros (Brotheridge y Grandey, 2002; Casassús, 2007; Hargreaves, 2000; Moreno, Trigeros y Rivera, 2013).

Si bien el profesorado está consciente respecto de la necesidad e importancia de trabajar la educación emocional en el aula, ésta no se incorpora de manera eficaz en el quehacer escolar (Agencia de calidad, 2017). Pareciera ser que los y las docentes no disponen ni de la formación ni de los recursos para realizarlo (Suberviola-Ovejas, 2012, citado en Cejudo 2015). Aparentemente el desarrollo de estas competencias emocionales se considera como inherente a la vocación y personalidad del profesor, no siendo contemplando su entrenamiento en la formación inicial, que es el ámbito que en un primer momento debiera hacerse cargo de tales aprendizajes.

Hacia la inclusión desde las competencias emocionales en la Formación Inicial Docente (FID)

En Chile desde el año 2009, se vienen desarrollando diversas iniciativas que buscan el fortalecimiento de la formación inicial docente, así como la inserción laboral de los nóveles profesionales. En esta línea, entre los años 2011 y 2012, el Ministerio de Educación establece estándares para orientar a las instituciones formadoras de docentes, respecto de los saberes que debieran disponer éstos al finalizar su formación inicial. Estos estándares permiten el seguimiento y la retroalimentación, para diseñar e implementar el desarrollo de las competencias adecuadas para un desempeño de calidad. Además, posibilitan la evaluación de egresados/as de Pedagogía en Educación General Básica, antes de comenzar su inserción profesional. Estos estándares pueden ser pedagógicos (competencias genéricas) o disciplinares (competencias específicas, en las distintas áreas del saber) y confluyen en la práctica integrándose, para dar cuenta del desempeño docente (MINEDUC, 2012).

Así, la política pública ha declarado la importancia de las competencias emocionales en la formación docente; ya que el cumplimiento de algunos de los estándares pedagógicos (que se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza), requieren habilidades vinculadas con la formación emocional. De acuerdo a lo referido en el documento en cuestión (MINEDUC, 2012), algunos indicadores de los "estándares pedagógicos" de calidad serían:

- Comprende que todos los estudiantes están en plena etapa de aprendizaje y pueden desarrollar hábitos, actitudes, intereses, motivaciones y asume que tiene un rol formativo como educador (MINEDUC, 2012, p. 26)
- Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos. Para ello, promueve en sus alumnas y alumnos el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un autoconcepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y autoeficacia (MINEDUC, 2012, p. 27).
- Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad. Para ello, conoce estrategias para desarrollar la empatía en sus alumnos, para establecer relaciones interpersonales armoniosas mediante comunicación efectiva y para desarrollar habilidades para el manejo de conflictos (MINEDUC, 2012, p. 27). ^[13] ^[14] ^[15] ^[16] ^[17] ^[18] ^[19] ^[20] ^[21] ^[22] ^[23] ^[24] ^[25] ^[26] ^[27] ^[28] ^[29] ^[30] ^[31] ^[32] ^[33] ^[34] ^[35] ^[36] ^[37] ^[38] ^[39] ^[40] ^[41] ^[42] ^[43] ^[44] ^[45] ^[46] ^[47] ^[48] ^[49] ^[50] ^[51] ^[52] ^[53] ^[54] ^[55] ^[56] ^[57] ^[58] ^[59] ^[60] ^[61] ^[62] ^[63] ^[64] ^[65] ^[66] ^[67] ^[68] ^[69] ^[70] ^[71] ^[72] ^[73] ^[74] ^[75] ^[76] ^[77] ^[78] ^[79] ^[80] ^[81] ^[82] ^[83] ^[84] ^[85] ^[86] ^[87] ^[88] ^[89] ^[90] ^[91] ^[92] ^[93] ^[94] ^[95] ^[96] ^[97] ^[98] ^[99] ^[100] ^[101] ^[102] ^[103] ^[104] ^[105] ^[106] ^[107] ^[108] ^[109] ^[110] ^[111] ^[112] ^[113] ^[114] ^[115] ^[116] ^[117] ^[118] ^[119] ^[120] ^[121] ^[122] ^[123] ^[124] ^[125] ^[126] ^[127] ^[128] ^[129] ^[130] ^[131] ^[132] ^[133] ^[134] ^[135] ^[136] ^[137] ^[138] ^[139] ^[140] ^[141] ^[142] ^[143] ^[144] ^[145] ^[146] ^[147] ^[148] ^[149] ^[150] ^[151] ^[152] ^[153] ^[154] ^[155] ^[156] ^[157] ^[158] ^[159] ^[160] ^[161] ^[162] ^[163] ^[164] ^[165] ^[166] ^[167] ^[168] ^[169] ^[170] ^[171] ^[172] ^[173] ^[174] ^[175] ^[176] ^[177] ^[178] ^[179] ^[180] ^[181] ^[182] ^[183] ^[184] ^[185] ^[186] ^[187] ^[188] ^[189] ^[190] ^[191] ^[192] ^[193] ^[194] ^[195] ^[196] ^[197] ^[198] ^[199] ^[200] ^[201] ^[202] ^[203] ^[204] ^[205] ^[206] ^[207] ^[208] ^[209] ^[210] ^[211] ^[212] ^[213] ^[214] ^[215] ^[216] ^[217] ^[218] ^[219] ^[220] ^[221] ^[222] ^[223] ^[224] ^[225] ^[226] ^[227] ^[228] ^[229] ^[230] ^[231] ^[232] ^[233] ^[234] ^[235] ^[236] ^[237] ^[238] ^[239] ^[240] ^[241] ^[242] ^[243] ^[244] ^[245] ^[246] ^[247] ^[248] ^[249] ^[250] ^[251] ^[252] ^[253] ^[254] ^[255] ^[256] ^[257] ^[258] ^[259] ^[260] ^[261] ^[262] ^[263] ^[264] ^[265] ^[266] ^[267] ^[268] ^[269] ^[270] ^[271] ^[272] ^[273] ^[274] ^[275] ^[276] ^[277] ^[278] ^[279] ^[280] ^[281] ^[282] ^[283] ^[284] ^[285] ^[286] ^[287] ^[288] ^[289] ^[290] ^[291] ^[292] ^[293] ^[294] ^[295] ^[296] ^[297] ^[298] ^[299] ^[300] ^[301] ^[302] ^[303] ^[304] ^[305] ^[306] ^[307] ^[308] ^[309] ^[310] ^[311] ^[312] ^[313] ^[314] ^[315] ^[316] ^[317] ^[318] ^[319] ^[320] ^[321] ^[322] ^[323] ^[324] ^[325] ^[326] ^[327] ^[328] ^[329] ^[330] ^[331] ^[332] ^[333] ^[334] ^[335] ^[336] ^[337] ^[338] ^[339] ^[340] ^[341] ^[342] ^[343] ^[344] ^[345] ^[346] ^[347] ^[348] ^[349] ^[350] ^[351] ^[352] ^[353] ^[354] ^[355] ^[356] ^[357] ^[358] ^[359] ^[360] ^[361] ^[362] ^[363] ^[364] ^[365] ^[366] ^[367] ^[368] ^[369] ^[370] ^[371] ^[372] ^[373] ^[374] ^[375] ^[376] ^[377] ^[378] ^[379] ^[380] ^[381] ^[382] ^[383] ^[384] ^[385] ^[386] ^[387] ^[388] ^[389] ^[390] ^[391] ^[392] ^[393] ^[394] ^[395] ^[396] ^[397] ^[398] ^[399] ^[400] ^[401] ^[402] ^[403] ^[404] ^[405] ^[406] ^[407] ^[408] ^[409] ^[410] ^[411] ^[412] ^[413] ^[414] ^[415] ^[416] ^[417] ^[418] ^[419] ^[420] ^[421] ^[422] ^[423] ^[424] ^[425] ^[426] ^[427] ^[428] ^[429] ^[430] ^[431] ^[432] ^[433] ^[434] ^[435] ^[436] ^[437] ^[438] ^[439] ^[440] ^[441] ^[442] ^[443] ^[444] ^[445] ^[446] ^[447] ^[448] ^[449] ^[450] ^[451] ^[452] ^[453] ^[454] ^[455] ^[456] ^[457] ^[458] ^[459] ^[460] ^[461] ^[462] ^[463] ^[464] ^[465] ^[466] ^[467] ^[468] ^[469] ^[470] ^[471] ^[472] ^[473] ^[474] ^[475] ^[476] ^[477] ^[478] ^[479] ^[480] ^[481] ^[482] ^[483] ^[484] ^[485] ^[486] ^[487] ^[488] ^[489] ^[490] ^[491] ^[492] ^[493] ^[494] ^[495] ^[496] ^[497] ^[498] ^[499] ^[500] ^[501] ^[502] ^[503] ^[504] ^[505] ^[506] ^[507] ^[508] ^[509] ^[510] ^[511] ^[512] ^[513] ^[514] ^[515] ^[516] ^[517] ^[518] ^[519] ^[520] ^[521] ^[522] ^[523] ^[524] ^[525] ^[526] ^[527] ^[528] ^[529] ^[530] ^[531] ^[532] ^[533] ^[534] ^[535] ^[536] ^[537] ^[538] ^[539] ^[540] ^[541] ^[542] ^[543] ^[544] ^[545] ^[546] ^[547] ^[548] ^[549] ^[550] ^[551] ^[552] ^[553] ^[554] ^[555] ^[556] ^[557] ^[558] ^[559] ^[560] ^[561] ^[562] ^[563] ^[564] ^[565] ^[566] ^[567] ^[568] ^[569] ^[570] ^[571] ^[572] ^[573] ^[574] ^[575] ^[576] ^[577] ^[578] ^[579] ^[580] ^[581] ^[582] ^[583] ^[584] ^[585] ^[586] ^[587] ^[588] ^[589] ^[590] ^[591] ^[592] ^[593] ^[594] ^[595] ^[596] ^[597] ^[598] ^[599] ^[600] ^[601] ^[602] ^[603] ^[604] ^[605] ^[606] ^[607] ^[608] ^[609] ^[610] ^[611] ^[612] ^[613] ^[614] ^[615] ^[616] ^[617] ^[618] ^[619] ^[620] ^[621] ^[622] ^[623] ^[624] ^[625] ^[626] ^[627] ^[628] ^[629] ^[630] ^[631] ^[632] ^[633] ^[634] ^[635] ^[636] ^[637] ^[638] ^[639] ^[640] ^[641] ^[642] ^[643] ^[644] ^[645] ^[646] ^[647] ^[648] ^[649] ^[650] ^[651] ^[652] ^[653] ^[654] ^[655] ^[656] ^[657] ^[658] ^[659] ^[660] ^[661] ^[662] ^[663] ^[664] ^[665] ^[666] ^[667] ^[668] ^[669] ^[670] ^[671] ^[672] ^[673] ^[674] ^[675] ^[676] ^[677] ^[678] ^[679] ^[680] ^[681] ^[682] ^[683] ^[684] ^[685] ^[686] ^[687] ^[688] ^[689] ^[690] ^[691] ^[692] ^[693] ^[694] ^[695] ^[696] ^[697] ^[698] ^[699] ^[700] ^[701] ^[702] ^[703] ^[704] ^[705] ^[706] ^[707] ^[708] ^[709] ^[710] ^[711] ^[712] ^[713] ^[714] ^[715] ^[716] ^[717] ^[718] ^[719] ^[720] ^[721] ^[722] ^[723] ^[724] ^[725] ^[726] ^[727] ^[728] ^[729] ^[730] ^[731] ^[732] ^[733] ^[734] ^[735] ^[736] ^[737] ^[738] ^[739] ^[740] ^[741] ^[742] ^[743] ^[744] ^[745] ^[746] ^[747] ^[748] ^[749] ^[750] ^[751] ^[752] ^[753] ^[754] ^[755] ^[756] ^[757] ^[758] ^[759] ^[760] ^[761] ^[762] ^[763] ^[764] ^[765] ^[766] ^[767] ^[768] ^[769] ^[770] ^[771] ^[772] ^[773] ^[774] ^[775] ^[776] ^[777] ^[778] ^[779] ^[780] ^[781] ^[782] ^[783] ^[784] ^[785] ^[786] ^[787] ^[788] ^[789] ^[790] ^[791] ^[792] ^[793] ^[794] ^[795] ^[796] ^[797] ^[798] ^[799] ^[800] ^[801] ^[802] ^[803] ^[804] ^[805] ^[806] ^[807] ^[808] ^[809] ^[810] ^[811] ^[812] ^[813] ^[814] ^[815] ^[816] ^[817] ^[818] ^[819] ^[820] ^[821] ^[822] ^[823] ^[824] ^[825] ^[826] ^[827] ^[828] ^[829] ^[830] ^[831] ^[832] ^[833] ^[834] ^[835] ^[836] ^[837] ^[838] ^[839] ^[840] ^[841] ^[842] ^[843] ^[844] ^[845] ^[846] ^[847] ^[848] ^[849] ^[850] ^[851] ^[852] ^[853] ^[854] ^[855] ^[856] ^[857] ^[858] ^[859] ^[860] ^[861] ^[862] ^[863] ^[864] ^[865] ^[866] ^[867] ^[868] ^[869] ^[870] ^[871] ^[872] ^[873] ^[874] ^[875] ^[876] ^[877] ^[878] ^[879] ^[880] ^[881] ^[882] ^[883] ^[884] ^[885] ^[886] ^[887] ^[888] ^[889] ^[890] ^[891] ^[892] ^[893] ^[894] ^[895] ^[896] ^[897] ^[898] ^[899] ^[900] ^[901] ^[902] ^[903] ^[904] ^[905] ^[906] ^[907] ^[908] ^[909] ^[910] ^[911] ^[912] ^[913] ^[914] ^[915] ^[916] ^[917] ^[918] ^[919] ^[920] ^[921] ^[922] ^[923] ^[924] ^[925] ^[926] ^[927] ^[928] ^[929] ^[930] ^[931] ^[932] ^[933] ^[934] ^[935] ^[936] ^[937] ^[938] ^[939] ^[940] ^[941] ^[942] ^[943] ^[944] ^[945] ^[946] ^[947] ^[948] ^[949] ^[950] ^[951] ^[952] ^[953] ^[954] ^[955] ^[956] ^[957] ^[958] ^[959] ^[960] ^[961] ^[962] ^[963] ^[964] ^[965] ^[966] ^[967] ^[968] ^[969] ^[970] ^[971] ^[972] ^[973] ^[974] ^[975] ^[976] ^[977] ^[978] ^[979] ^[980] ^[981] ^[982] ^[983] ^[984] ^[985] ^[986] ^[987] ^[988] ^[989] ^[990] ^[991] ^[992] ^[993] ^[994] ^[995] ^[996] ^[997] ^[998] ^[999] ^[1000]
- Está preparado para promover la formación de sus alumnos como personas íntegras y con sólidos principios éticos (MINEDUC, 2012, p. 27).

Estas competencias emocionales también estarían relacionadas con el cumplimiento de algunos indicadores del área disciplinar; por ejemplo, en Formación Ciudadana, que recoge el desarrollo de habilidades que permitan

al docente negociar e implementar formas respetuosas y pacíficas para abordar los conflictos; los que resultan ser esperables en el contexto de diversidad existente en la sala de clases. Promoviendo así en sus estudiantes, el desarrollo, de competencias cívicas y ciudadanas para la democracia.

Si bien la investigación respecto del papel de la emoción en el trabajo docente ha aumentado radicalmente en esta última década (Uitto, Jokikokko & Estola 2015) y existe amplia evidencia en relación a la importancia que tiene en el aprendizaje y el desarrollo personal de los docentes; la educación emocional no se encuentra integrada en muchos programas de formación inicial docente. Hecho que también ha sido evidenciado a nivel social. A finales del año pasado la Fundación Liderazgo Chile¹ representada por Arnoldo Canales se reunía con la Ministra de Educación, para plantearle un Proyecto de Ley que busca incorporar formalmente al currículum escolar la educación emocional; también fomentando el desarrollo de estas habilidades en los y las docentes, que se acompañe por un cambio en los aspectos que valora la Ley 20. 529 (Ley del Aseguramiento de la calidad de la Educación). Propuesta que fue muy bien acogida por las autoridades, pero que hasta la fecha no ha repercutido de manera concreta en la legislación relacionada con estas temáticas. Por otro lado, pareciera ser que pese al generalizado reconocimiento de su importancia para el aprendizaje y formación de los y las estudiantes, la integración y relevo de estas habilidades todavía no decantan en la mirada de los docentes al respecto.

En un reciente estudio llevado a cabo por Bächler y Pozo (2016) con docentes de la Región de Valparaíso, se observa que sus concepciones acerca de la relación entre emoción y cognición aún se encuentran permeadas por el dualismo cartesiano, que propone la división entre los aspectos emocionales e intelectuales en el aprendizaje. El papel central de la emoción en la educación y el aprendizaje, solo es relevado por una pequeña parte de la muestra. En sus resultados se observa una progresión que va desde perspectivas reduccionistas y dicotómicas, hasta enfoques que comprenden la relevancia de los afectos como estados mentales, que se integran con otros procesos de carácter cognitivo.

Dado que los y las docentes que manifiestan alta competencia emocional modelan estas mismas habilidades en sus estudiantes y que su concepción respecto de la importancia de la emoción en el aprendizaje influye en sus prácticas, (Bächler & Pozo 2016; Jennings & Greenberg, 2009; Marchant, Milicic & Álamos, 2013) sería relevante desarrollar en los y las estudiantes de Pedagogía, representaciones y habilidades asociadas a la educación emocional integrando formalmente a su formación el desarrollo de las mismas.

En el contexto de la Ley 20.903 el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, propone entre otras iniciativas, una prueba obligatoria de carácter formativo al inicio de la carrera y relevante en la acreditación de las carreras de pedagogía, aunque no determinante para la habilitación del profesor en formación. De esta manera, todas las universidades del país que cuenten con

programas de formación acreditados, deberán diagnosticar a los estudiantes de primer año, para realizar ajustes a sus programas y diseñar trayectorias que permitan alcanzar los objetivos contemplados en los perfiles de egreso (Martínez, Rojas, Chandía, Ortiz, Perdomo-Díaz, Reyes & Ulloa, 2018). En este escenario, conocer sobre los significados e importancia que estudiantes y docentes otorgan a las competencias emocionales, puede constituirse en un aspecto relevante de conocer y diagnosticar, para intencionar el desarrollo de los mismos en la formación inicial de los docentes.

Esto es necesario en el contexto en el que nos encontramos; por lo menos a nivel legislativo y social. Para fomentar en la práctica educativa el respeto a la diversidad, la inclusión, la resolución pacífica de los conflictos y comunidades orientadas hacia la justicia social, se requieren docentes flexibles, capaces de desenvolverse adecuadamente frente a estos desafíos, que puedan generar a través de la educación, ciudadanos competentes en estos tiempos. Las universidades deben hacerse cargo de la responsabilidad social que su labor formativa implica, tanto en la formación inicial como continua en la carrera docente. Unificar criterios respecto de la importancia de incorporar curricularmente el desarrollo de estas habilidades, podría dar cuenta de los desafíos que se tienen a nivel regional en la educación y habilidades para el siglo XXI, referidos en el informe de la UNESCO (2017), donde se destaca:

El foco en las habilidades cognitivas y académicas y atención insuficiente a otras habilidades que resultan más relevantes para los desarrollos del siglo XXI; habilidades para la promoción del desarrollo sostenible, entre ellas, la preparación y gestión de desastres; la tolerancia y la paz, la no violencia y el respeto por los demás; y la igualdad de género, entre otras (p.4).

La formación inicial docente y la formación continua en la carrera docente, debe hacerse cargo de fomentar el desarrollo de estas habilidades, que sabemos de acuerdo a la literatura, son entrenables. Así, docentes habilidosos emocionalmente modelarán y fomentarán el desarrollo de estas competencias en sus estudiantes y en los entornos educativos. Queda pendiente a nivel institucional, quién se hará cargo de llevar a cabo este desafío. De momento se abren futuras posibilidades de investigación al respecto.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad (2017) Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Recuperado en 5 octubre 2018 de http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf
- Bächler, R. C. & Pozo, J. I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 329-348.

- Bächler Silva, R. (2016). Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bisquerra, R. P., & Escoda, P. N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Blakemore, S. J., Frith, U. & Marina, J. A. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures. In J. P. Forgas (Ed.), *Studies in emotion and social interaction, second series. Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 201-222). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Brackett, M. A. & Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17-39.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate?, *Educational Psychologist*, 41 (4), 239-245
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235-242.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current directions in psychological. Science*, 21 (5), 335-341.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*, 67-88.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130.

- Lupton, D. (1998). *The emotional self: A sociocultural exploration*. NY: SAGE.
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2).
- Martínez, M. V., Rojas, F., Chandía, E., Ortiz, A., Perdomo-Díaz, J., Reyes, C. & Ulloa, R. (2018). Diagnóstico de las creencias y conocimientos iniciales de estudiantes de Pedagogía Básica sobre la matemática escolar, su aprendizaje y enseñanza. Informe FONIDE. Santiago: Ministerio de Educación – Gobierno de Chile.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*, 3, 31.
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2014). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Material elaborado por Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2019*. Santiago de Chile.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Morawietz, L. y Bellei, C. (2018). Providing Relevant Twenty-Firts-Century Science Education for All Students. En F. Reimers y C. Cheung (Eds.) *Preparing Teachers to Educate Whole Students: An International Comparative Study* (pp. 33-70). Cambridge: Harvard Education Press.
- Moreno, A., Trigueros, C. & Rivera, E. (2013). Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 165-177.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15).
- Pérez, N. & Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in cognitive sciences*, 3(9), 337-344.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2012). Desarrollo de la autorregulación y desempeño escolar. *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*, 133.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410.

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Torretti, A., Lucchini, G., Marchant, T., Prats, A., & Recart, I. (2007). Informe Final: Caminar Juntos. Programa de Perfeccionamiento Docente entre pares. Licantén 2001-2005. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Trujillo, N., & Pineda, D. A. (2008). Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 77-94.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.
- UNESCO (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERRCE.
- UNESCO (2017). E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero.
- Unidad de Apoyo a la Transversalidad. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo aprender a convivir (Inscripción No157.007-2006). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

¹ <https://www.liderazgochile.cl/ley-de-educacion-emocional>