



Facultad de Humanidades
**POSTGRADOS
EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN GESTIÓN DIRECTIVA DE EXCELENCIA
PROYECTO FINAL**

Desarrollo de habilidades emocionales en docentes pertenecientes al Colegio Montessori de la comuna de San Bernardo

Profesor:

Claudio Molina Díaz

Integrantes:

Paula Hermosilla González

Elizabeth Reyes Ormazábal

Carla Rojas Santander

Luis Felipe Rojas Cid

2018

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Datos globales del proyecto	8
Diagnóstico de la situación	10
Matriz FODA	17
Prioridades a considerar	19
Problema y problematización	20
Objetivos	26
Beneficiarios directos e indirectos	27
Marco referencial	29
Metas	60
Indicadores y medios de verificación	61
Actividades, recursos humanos y materiales por meta	63

Resultados esperados	68
Costos del proyecto	70
Cronograma	72
Conclusiones finales	75
Bibliografía	79
Anexos	88

RESUMEN

Los docentes del siglo XXI deben estar preparados para brindar una educación integral, no solamente estimulando el desarrollo de habilidades del área cognitiva en los estudiantes, sino que además fomentando habilidades emocionales que les permita crecer como adultos íntegros. De esta forma, tras la realización de un diagnóstico a través de una rúbrica de observación de clases y aplicación de un test de inteligencia emocional a los docentes del Colegio Montessori de San Bernardo, se determinó que el propósito de este proyecto responde a la necesidad de capacitar a todo el cuerpo docente en el desarrollo de habilidades emocionales mediante la contratación de asesoría técnica educativa y acompañamiento del equipo de gestión.

Para la realización de este proyecto se obtendrán recursos económicos provenientes de la Subvención Escolar Preferencial, acciones que serán incorporadas en la planificación anual para dar cumplimiento a las metas propuestas, tales como aumentar a un 50% en mujeres y hombres que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional; para ello, las principales actividades de la implementación del proyecto, serán la capacitación, observación en aula y acompañamiento docente a cargo del equipo de gestión y ATE. De esta manera, el proyecto es relevante no solamente para los docentes como beneficiarios directos y los estudiantes y equipo de gestión de manera indirecta, sino que también se puede extrapolar al Ministerio de Educación desde el enfoque integral, lo que implica la incorporación de las habilidades emocionales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, factor elemental para el desarrollo de los estudiantes, cumpliendo así con la visión del Proyecto Educativo Institucional del colegio y con los nuevos paradigmas educativos que el currículum nacional ha actualizado para los niños y jóvenes que estén accediendo a aprendizajes en el sistema educativo chileno.

Palabras claves: educación emocional – profesor – Colegio Montessori – habilidades emocionales – inteligencia emocional – educación integral.

ABSTRACT

Teachers of the 21st century must be prepared to provide an integral education, not only stimulating the development of cognitive skills in students, but also promoting emotional skills that allow them to grow as adults. In this way, after making a diagnosis through a rubric of observation of classes and application of an emotional intelligence test to the teachers of the Montessori School of San Bernardo, it was determined that the purpose of this project responds to the need of train the entire faculty in the development of emotional skills through the hiring of educational technical advice and accompaniment of the management team.

In order to carry out this project, economic resources will be obtained from the Preferential School Grant, actions that will be incorporated into the annual planning to comply with the proposed goals, such as increasing to 50% in women and men who are in an adequate level of attention, clarity and emotional repair; for this, the main activities of the implementation of the project will be training, observation in the classroom and teaching accompaniment by the management team and ATE. In this way, the project is relevant not only for teachers as direct beneficiaries and students and management team indirectly, but also can be extrapolated to the Ministry of Education from the integral approach, which implies the incorporation of emotional skills in the learning process of students , elementary factor for the integral development of students, thus fulfilling the vision of the Institutional Educational Project of the school and with the new educational paradigms that the national curriculum has updated for children and young people is accessing learning in the chilean educational system.

Keywords: emotional education – teacher – Montessori School – emotional skills – emotional intelligence – integral education.

I. INTRODUCCIÓN

La sociedad moderna cambia a pasos agigantados y a un ritmo descontrolado, afectando por una parte al sistema educacional, el cual en el siglo pasado fue diseñado “con el fin de reprimir y negar las emociones, convirtiéndose así en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti-emocional. Pero ahora a través de distintas investigaciones se ha descubierto que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje” (Casassus, 2008).

Producto de las grandes transformaciones que sufre la sociedad, es que los adultos del futuro (actualmente los estudiantes) deben estar preparados, es decir, deben adquirir una serie de habilidades que les permitan enfrentarse a una sociedad cambiante y vertiginosa. Estas son las llamadas competencias para el siglo XXI, necesarias tanto para la vida, el trabajo y participación ciudadana. “Se trata de competencias de los ámbitos cognitivos (como el pensamiento crítico o la resolución de problemas), social (como la colaboración y la empatía) e interpersonal (como la iniciativa y la autoevaluación) y de la adquisición de valores, disposiciones y actitudes claves para el desarrollo humano integral” (Bellei & Morawietz, Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2016).

En este sentido, el profesor desempeña un rol fundamental, en especial sus competencias docentes, las cuales deben permanecer actualizadas constantemente (Pozo & Monereo, 1999). Es más, actualmente los estándares para la formación inicial docente hacen referencia a conocimientos disciplinarios y pedagógicos pero no cuentan con herramientas para que los docentes desarrollen en sus estudiantes habilidades de inteligencia emocional (Ministerio de Educación, 2016).

Esta realidad se ve reflejada en distintos establecimientos, como es el caso del Colegio Montessori perteneciente a la comuna de San Bernardo, de dependencia particular subvencionado el cual, en la observación de aula, ha arrojado falencias de forma recurrente en los docentes respecto a la interrelación profesor-estudiante

y ambiente de la clase. Lo anterior, evidencia la necesidad en el objeto de intervención de este proyecto, que son los docentes, de desarrollar habilidades emocionales propias, que impacten en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Es así que la implementación del proyecto, es decir, desarrollar habilidades emocionales en los docentes, permitirá disminuir sus niveles de estrés debido al manejo en forma adecuada, de las reacciones emocionales negativas, además de mejorar la calidad de sus clases debido a que contarán con herramientas y estrategias que entregarán a sus estudiantes, quienes al desarrollar su propia inteligencia emocional, solucionarán problemas tanto en el ámbito escolar como en su día a día, de forma regulada y empática con sus propios compañeros, con la finalidad de que logren un adecuado bienestar físico y mental (Reguera, 2017). De esta forma, el proyecto considera la contratación de una Asistencia Técnica Educativa para cumplir el objetivo general de capacitar a todo el cuerpo docente del Colegio Montessori de la comuna de San Bernardo en el plazo de un año, lo que permitirá reevaluar a los docentes y demostrar sus avances en el desarrollo de sus propias habilidades emocionales con el fin de que adquieran más y mejores herramientas para gestionar la formación integral de sus estudiantes, y de esta manera poder dar cumplimiento a lo que se explicita en la misión y visión del establecimiento.

II. DATOS GLOBALES DEL PROYECTO

A continuación se detallan datos generales que brindan una mejor comprensión sobre la intervención de este proyecto:

2.1 Duración: El proyecto estima una duración de un año, considerando las etapas de diagnóstico, implementación y evaluación de resultados. De esta forma, se realizarán monitoreos constantes sobre las acciones realizadas según carta Gantt del proyecto.

2.2 Área de desarrollo: Según el modelo de calidad de la gestión escolar, el área en que se desarrollará el presente proyecto corresponde a gestión curricular, ya que el proyecto a implementar fortalecerá la práctica docente en el contexto de las necesidades formativas y educativas de los estudiantes (Agencia de la Calidad de Educación, 2013).

2.3 Lugar de aplicación del proyecto: El proyecto se llevará a cabo en el Colegio Montessori, el cual se encuentra ubicado en la comuna de San Bernardo, su dependencia es particular subvencionado y a partir de este año 2018, con la ley de inclusión (20.845), se convirtió en fundación educacional.

2.4 Beneficiarios Directos. El proyecto está definido para que los beneficiarios directos sean los docentes del Colegio Montessori, ya que todas las acciones propuestas estarán dirigidas en desarrollar las habilidades emocionales de los docentes. Al leer el perfil del docente del colegio Montessori explicitado en el PEI, se identifica explícitamente que el docente debe considerar al estudiante como principal agente de su formación personal (Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori, 2007), lo que implica que dentro del aula se generan diferentes instancias de sociabilización y desarrollo emocional, en donde el docente debe intervenir con respuestas efectivas de manera que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes. De esta forma, el proyecto ayudará a contribuir al cumplimiento del PEI.

2.5 Beneficiarios Indirectos: Las acciones realizadas en este proyecto, dejan como beneficiario indirecto en primer lugar los estudiantes, ya que a través del apoyo que se otorgue a los docentes, estos podrán mejorar el abordaje de las habilidades emocionales en sus estudiantes, lo que conllevará a mejorar las prácticas dentro del aula y el desarrollo integral, dando importancia también a lo emocional y no solo lo cognitivo. Al analizar el perfil del estudiante descrito en el PEI del colegio se establece que el estudiante debe ser empático, tolerante y reflexivo (Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori, 2007). Así bien, con la aplicación de este proyecto se podrá fortalecer lo declarado por el colegio en su proyecto educativo. En segundo lugar, el equipo de gestión se verá favorecido con la ejecución de este proyecto ya que ayudará al cumplimiento de lo declarado en el PEI del establecimiento.

El conjunto de estos datos entrega una visión general del presente proyecto respecto a su implementación y el impacto esperado en el Colegio Montessori de la comuna de San Bernardo, de manera que sea posible realizar una contextualización previo al diagnóstico de la situación que ahondará en la temática sobre la cual se desarrollará el proyecto.

III. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

El Colegio Montessori, se encuentra ubicado en la comuna de San Bernardo, su dependencia es particular subvencionado, cuenta con una matrícula de aproximadamente 1000 estudiantes, desde kínder a IV medio. El establecimiento está constituido por 60 profesores, tres especialistas psicólogos, tres fonoaudiólogas que apoyan la labor docente a través del Programa de Integración Escolar (PIE) y los asistentes de la educación y auxiliares que dan una sumatoria de casi 100 funcionarios (Departamento Recursos Humanos Colegio Montessori, 2018).

El establecimiento se ubica dentro del nivel socioeconómico medio (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), es decir que los apoderados del establecimiento han declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía desde \$460.001 y \$770.000. Además, entre 35,01% y 57% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). En relación a los resultados de mediciones nacionales, el último Simce de 4º básico 2017 en el área de lenguaje obtuvo un promedio de 271 puntos y en matemática 272 puntos, promedios que se observan disminuidos en relación a años anteriores (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Por otra parte, el Simce en la actualidad no solamente mide habilidades cognitivas en los estudiantes, también está presente en forma complementaria la medición de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), los cuales entregan información importante sobre el desarrollo de los estudiantes en: autoestima académica, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional. Por lo tanto, es fundamental abordar estos indicadores dentro de la formación de los estudiantes para otorgar educación integral (Agencia de la Calidad, sf).

El PEI del Colegio Montessori declara como misión el “desarrollo de valores de autonomía, singularidad y apertura, buscando un clima acogedor y de buena convivencia para todos los miembros de la comunidad escolar” (Proyecto Educativo

Institucional Colegio Montessori, 2007) en relación a la visión del establecimiento, se propone formar “personas con excelencia humana y académica que aportan al mundo que les toca vivir” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori, 2007).

Sin embargo, no se explicita cómo se trabajará para el cumplimiento de esto, solo hace alusión a lo cognitivo al declarar “obtener resultados académicos en la medición Simce, que lo ubique entre los primeros tres lugares de los colegios de igual nivel socio económico en la comuna”. De esta forma, se puede apreciar que lo formativo y el desarrollo integral de los estudiantes quedan sin prioridad a pesar de que tanto en la misión y visión del colegio están mencionadas. Por lo tanto, este proyecto podrá contribuir positivamente al cumplimiento de lo explicitado en el PEI.

Cabe señalar, que el colegio en estudio no trabaja con la metodología Montessori, a pesar de que su nombre así lo indique, por lo que genera una confusión a los apoderados que recién postulan a sus hijos al establecimiento. El establecimiento, presenta una metodología de trabajo ligado a la educación personalizada (Educar Chile, 2012), más bien una metodología tradicional, enfocada en el desarrollo cognitivo.

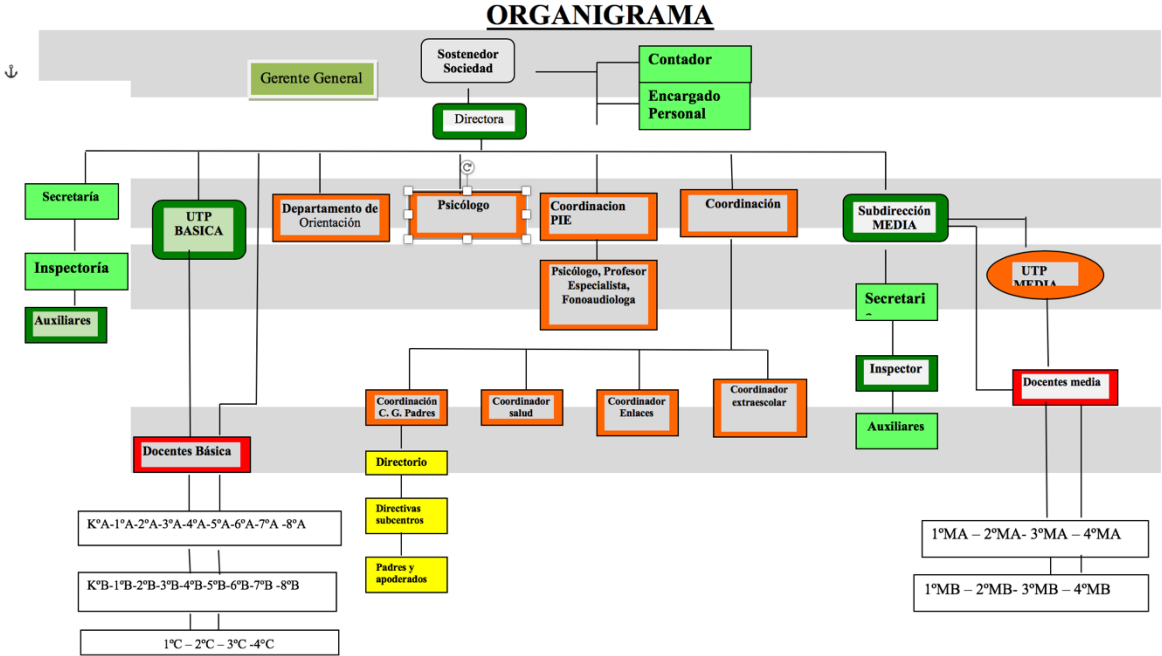
En relación a los programas insertos en el establecimiento, desde el año 2004 el colegio comenzó con la incorporación del PIE, en donde se le brindaba apoyo de especialistas a los estudiantes con diagnóstico de trastorno específico del lenguaje. Este programa se mantuvo así hasta el año 2010, con la promulgación del decreto 170 (Ministerio de Educación, 2010) que dio cabida a otras necesidades educativas especiales, y actualmente este da cobertura a todos los cursos del establecimiento.

Además, desde el año 2017 el colegio se adscribió a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ministerio de Educación, 2008), realizando un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) a cuatro años según la normativa vigente, el cual está focalizado en el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. De esta forma, la mayor parte de los recursos que entrega esta subvención preferencial está destinada a la gestión pedagógica, como contratación de ATE para la capacitación

de diferentes temáticas a los docentes e insertar redes de tutorías como estrategia educativa a cargo de *Educación 2020* (Educación 2020, 2017). No obstante, existen recursos disponibles para financiar otras acciones del PME que anualmente son modificadas, dando cabida a la incorporación de nuevos proyectos que fomenten el cumplimiento del PEI.

Finalmente, el organigrama del centro educacional en estudio, según lo descrito en el PEI, es la herramienta que utiliza la institución “para queden claras las funciones, los niveles jerárquicos y las relaciones existentes entre los diversos puestos” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori, 2007).

Figura 1: Organigrama Colegio Montessori de San Bernardo



Fuente: PEI Colegio Montessori de San Bernardo (2007)

El área elegida para la realización del proyecto es gestión curricular, ya que tras la observación de aula a través de una rúbrica diseñada por el propio colegio (anexo 1) en los descriptores de interrelación profesor-estudiante y ambiente de la clase, se puede analizar que el 60% de los docentes observados de un total de 32 profesores con jefatura de cursos se encuentran en los niveles *insatisfactorio* y *básico*.

Los resultados de esta observación de clases separados por sexo y sus logros respecto a la interrelación profesor-estudiante junto con ambiente de la clase se detallan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1: Resultados Rúbrica de Observación de Clases

Docente	Interrelación Profesor-Estudiante	Ambiente de la Clase
Docente mujer 1	Competente	Competente
Docente mujer 2	Competente	Competente
Docente mujer 3	Destacado	Destacado
Docente mujer 4	Básico	Básico
Docente mujer 5	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente mujer 6	Competente	Competente
Docente mujer 7	Básico	Básico
Docente mujer 8	Competente	Competente
Docente mujer 9	Competente	Competente
Docente mujer 10	Básico	Básico
Docente mujer 11	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente mujer 12	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente mujer 13	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente mujer 14	Competente	Competente
Docente mujer 15	Básico	Básico
Docente mujer 16	Competente	Competente
Docente mujer 17	Básico	Básico
Docente mujer 18	Básico	Básico
Docente mujer 19	Competente	Competente
Docente mujer 20	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente mujer 21	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente mujer 22	Básico	Básico
Docente mujer 23	Competente	Competente
Docente mujer 24	Competente	Competente
Docente mujer 25	Básico	Básico
Docente mujer 26	Básico	Básico
Docente mujer 27	Destacado	Destacado
Docente mujer 28	Destacado	Destacado

Docente hombre 1	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente hombre 2	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente hombre 3	Insatisfactorio	Insatisfactorio
Docente hombre 4	Insatisfactorio	Insatisfactorio

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 1, se puede establecer que de un total de 32 docentes observados mediante la rúbrica de observación de clases, en los descriptores correspondientes a interrelación profesor-estudiante y ambiente de clase, 19 de ellos se encuentran entre los niveles *insatisfactorio* y *básico*, es decir, el 60% de los profesores. A su vez, se puede apreciar que diez y tres docentes se encuentran en los niveles *competente* y *destacado*, respectivamente, lo que corresponde a un 40% del total de los profesores observados.

Además, durante las retroalimentaciones de las observaciones de clase realizadas entre el equipo de gestión y los docentes, dentro de los acuerdos efectuados, se registró y firmó el compromiso de ambas partes para trabajar en conjunto por el cumplimiento del PEI en relación a los descriptores mencionados en el párrafo anterior, los cuales corresponden a otros indicadores no cognitivos y que también se encuentran explícitos en el PEI del colegio.

Este resultado sirvió como inicio para el desarrollo de este proyecto, sin embargo, es necesario profundizar sobre las habilidades emocionales que poseen los docentes actualmente. Para esto, se aplicó un test de inteligencia emocional llamado Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24) (anexo 2), el cual corresponde a una adaptación del original, ya que este consta de 24 ítems y el original de 48. Este test evalúa las destrezas conscientes de las emociones así como la capacidad de autorregulación (Gamón, 2016) el cual consta de tres componentes: atención, claridad y reparación emocional, entendiéndose como ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, comprender los estados emocionales y ser capaz de regular los estados emocionales, respectivamente (Laboratorio de emociones de la Facultad de Psicología de Málaga, 2018).

El test separa los resultados por género, es decir, presenta tablas con puntos de corte para hombres y mujeres, ya que existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. De esta forma, el test fue aplicado a 28 profesoras y cuatro profesores. Por lo tanto, el análisis de los resultados para este proyecto se hizo de forma distintiva.

Se procedió a tabular la información extraída, de manera que los resultados se traducen en las siguientes tablas por género:

Tabla 2: Resultados del test TMMS-24 en docentes mujeres

Docente	Puntuación Atención Emocional	Rango	Puntuación Claridad de Sentimientos	Rango	Puntuación Reparación Emocional	Rango
Docente mujer 1	22	Bajo	20	Bajo	22	Bajo
Docente mujer 2	21	Bajo	21	Bajo	23	Bajo
Docente mujer 3	26	Adecuado	25	Adecuado	31	Adecuado
Docente mujer 4	24	Bajo	23	Bajo	22	Bajo
Docente mujer 5	20	Bajo	19	Bajo	20	Bajo
Docente mujer 6	22	Bajo	22	Bajo	21	Bajo
Docente mujer 7	23	Bajo	24	Bajo	23	Bajo
Docente mujer 8	26	Adecuado	26	Adecuado	28	Adecuado
Docente mujer 9	22	Bajo	21	Bajo	20	Bajo
Docente mujer 10	20	Bajo	21	Bajo	22	Bajo
Docente mujer 11	19	Bajo	22	Bajo	21	Bajo
Docente mujer 12	17	Bajo	20	Bajo	19	Bajo
Docente mujer 13	18	Bajo	21	Bajo	20	Bajo
Docente mujer 14	23	Bajo	22	Bajo	21	Bajo
Docente mujer 15	21	Bajo	20	Bajo	22	Bajo
Docente mujer 16	24	Bajo	27	Adecuado	26	Adecuado
Docente mujer 17	22	Bajo	21	Bajo	18	Bajo
Docente mujer 18	23	Bajo	22	Bajo	21	Bajo
Docente mujer 19	21	Bajo	20	Bajo	22	Bajo
Docente mujer 20	20	Bajo	19	Bajo	20	Bajo
Docente mujer 21	18	Bajo	17	Bajo	19	Bajo
Docente mujer 22	20	Bajo	21	Bajo	22	Bajo
Docente mujer 23	22	Bajo	23	Bajo	21	Bajo

Docente mujer 24	23	Bajo	23	Bajo	22	Bajo
Docente mujer 25	21	Bajo	20	Bajo	20	Bajo
Docente mujer 26	23	Bajo	22	Bajo	21	Bajo
Docente mujer 27	28	Adecuado	31	Adecuado	27	Adecuado
Docente mujer 28	26	Adecuado	28	Adecuado	28	Adecuado

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2, especifica los resultados obtenidos por cada docente, en donde se puede interpretar que de un total de 28 mujeres a las cuales se les aplicó el test, 24 de ellas se encuentra en un nivel bajo de atención emocional lo que corresponde al 85,7% y cuatro mujeres obtienen resultados adecuados, equivalente al 14,3%. A su vez, al analizar las dimensiones de claridad de sentimientos y reparación emocional, se aprecia que en ambos existen 23 docentes que se sitúan en un nivel bajo y cinco de ellas en un rango adecuado, lo que corresponde al 82,1% y 17,9% respectivamente.

Tabla 3: Resultados del test TMMS-24 en docentes hombres

Docente	Puntuación Atención Emocional	Rango	Puntuación Claridad de Sentimientos	Rango	Puntuación Reparación Emocional	Rango
Docente Hombre 1	18	Bajo	20	Bajo	17	Bajo
Docente Hombre 2	20	Bajo	24	Bajo	21	Bajo
Docente Hombre 3	17	Bajo	22	Bajo	20	Bajo
Docente Hombre 4	15	Bajo	18	Bajo	19	Bajo

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la tabla 3, que los cuatro docentes hombres que se les aplicó el test de inteligencia emocional, se encuentra en nivel bajo en las tres dimensiones que evalúa el instrumento, es decir en, atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. Toda esta información diagnóstica recabada se vertirá en una matriz FODA que permite organizarla de manera estructurada.

IV. MATRIZ FODA

Tras analizar los resultados del test TMMS-24 se detectó como debilidad que actualmente los docentes poseen bajo dominio de competencias para atender, clarificar y reparar sus emociones, lo que dificultaría a su vez el desarrollar en los estudiantes habilidades emocionales, elemento fundamental para el cumplimiento de la misión y visión del establecimiento. Por lo tanto, con esta propuesta del proyecto, se pretende mejorar el desarrollo de habilidades emocionales en los docentes lo que favorecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, fomentando el desarrollo integral de estos.

Al aplicar el test de inteligencia emocional descrito anteriormente (TMMS-24), es posible identificar y clasificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del objeto en estudio, lo cual se presenta en la siguiente tabla:

Tabla N° 4: Matriz FODA del Colegio Montessori de San Bernardo

Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none">-Docentes comprometidos con el PEI.-Equipo de gestión del establecimiento comprometido con el PEI.- Claridad del diagnóstico.	<ul style="list-style-type: none">-Factibilidad de financiamiento del proyecto con ley SEP.-Proyecto con potencial de desarrollo en el Ministerio de Educación.-El Simce actualmente considera otros indicadores de desarrollo para la entrega final de resultados, donde se consideran aspectos emocionales de los estudiantes.- El PEI declara en su misión y visión un enfoque hacia la formación integral de los estudiantes.- El PEI declara en el perfil del docente, su enfoque hacia el dominio de habilidades de éstos para el desarrollo integral de sus estudiantes.

Docentes Colegio Montessori	
Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> - Mayoría de profesores en nivel insatisfactorio de desempeño docente. -Bajo desarrollo de habilidades emocionales en docentes. - Estudiantes cuentan con docentes que poseen bajo dominio de habilidades emocionales dificultando la implementación de estrategias para su proceso de enseñanza aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Bases curriculares y Planes y programas Ministeriales con enfoque cognitivo. - No hay mucha oferta de empresas ATE sobre la materia, que sean idóneas para contratar en la implementación del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis completo de esta matriz, en especial de las debilidades detectadas, se realizará a continuación en las prioridades a considerar en el proyecto en conjunto con el problema y problematización.

V. PRIORIDADES A CONSIDERAR

Las debilidades detectadas en el diagnóstico de este proyecto corresponden a las enumeradas en orden de prioridades para la ejecución de acciones:

- 1- Bajo desarrollo de habilidades emocionales en docentes.
- 2- Estudiantes cuentan con docentes que poseen bajo dominio de habilidades emocionales dificultando la implementación de estrategias para su proceso de enseñanza aprendizaje.

Para apoyar las mejoras que se deben realizar a estos puntos, se aprovecharán oportunidades del entorno y fortalezas vigentes que se estiman útiles, y se considerarán también posibles amenazas que puedan poner en riesgo la corrección de estas falencias, tal como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 5: Fortalezas, oportunidades y amenazas asociadas a cada prioridad.

Prioridad	Fortalezas	Oportunidades	Amenazas
Bajo desarrollo de habilidades emocionales en docentes.	Equipo de gestión del establecimiento comprometido con el PEI. Docentes comprometidos con el PEI.	Factibilidad del proyecto con financiamiento ley SEP. El PEI declara en el perfil del docente, su enfoque hacia el dominio de habilidades de éstos para el desarrollo integral de sus estudiantes.	No hay mucha oferta de empresas ATE sobre la materia, que sean idóneas para contratar en la implementación del proyecto.
Estudiantes cuentan con docentes que poseen bajo dominio de habilidades emocionales dificultando la implementación de estrategias para su proceso de enseñanza aprendizaje.	Equipo de gestión del establecimiento comprometido con el PEI. Docentes comprometidos con el PEI.	El Simce actualmente considera otros indicadores de desarrollo para la entrega final de resultados. El PEI declara en su misión y visión un enfoque hacia la formación integral de los estudiantes.	Bases curriculares y Planes y programas Ministeriales con enfoque cognitivo.

Fuente: Elaboración propia.

Este análisis sobre el diagnóstico realizado, da cabida a determinar el problema que será eje central del proyecto, junto con ello su fundamentación, justificación, relevancia, factibilidad de ejecución y pertinencia con el magister cursado.

VI. PROBLEMA Y PROBLEMATIZACIÓN

De esta forma, se evidencia una debilidad actual del Colegio Montessori respecto a la falta de desarrollo de habilidades emocionales en los docentes, lo cual se traduce también en los estudiantes, hecho que se ve respaldado por las rúbricas de observación de clases y la aplicación del test TMMS-24. Así, se presentan a continuación una serie de contenidos que permiten comprender a cabalidad esta problemática.

6.1 Formulación del problema

El colegio Montessori de San Bernardo, plantea en su PEI la visión de formar “personas con excelencia humana y académica” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori, 2007, pág. 13), de manera que el desarrollo de los estudiantes apunta hacia un enfoque integral, sin embargo, en la práctica, gracias al proceso de diagnóstico realizado, se evidenció con el levantamiento de información que los docentes se enfocan principalmente en el ámbito académico y no poseen el dominio suficiente de habilidades emocionales, de manera que los estudiantes no cuentan con el apoyo de éstos para desarrollarlas, situación que afecta en el proceso de aprendizaje y formación integral.

La raíz de esta problemática radica en que el profesorado demuestra falta de dominio de habilidades emocionales, lo que genera una precariedad de herramientas y estrategias para fomentar el desarrollo de estas en los estudiantes, por lo que finalmente estos no tienen la instancia de recibir un apoyo integral y poder concretizar lo que plantea el PEI del colegio.

Por lo tanto, el problema que da inicio al diseño del presente proyecto es la falta de dominio de habilidades emocionales de los docentes del colegio Montessori de San Bernardo.

6.2 Fundamentación del proyecto

El desarrollo integral de los estudiantes, planteado como uno de los ejes del PEI del colegio, comprende la dinámica de que el ser humano tiene “vida corporal, psíquica y social, mas estas dimensiones no se pueden entender de forma aislada. La persona es totalidad integrada, unidad biopsicosocial” (Martínez-Otero Pérez, 2000) de manera que para apoyar este proceso a los estudiantes, es preciso atender las necesidades de estas áreas.

En la actualidad, el currículum nacional continúa otorgando prioridad al desarrollo de habilidades cognitivas, de manera que las habilidades emocionales no cobran la importancia con la que debiesen realzar el fomento de su desarrollo en los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018).

Las habilidades emocionales contemplan la demostración de autoeficacia para expresar las emociones y para que exista autoeficacia es necesario que cada individuo conozca sus propias emociones y tenga la capacidad para regularlas (Saarni, 2000). Por lo tanto, para que un estudiante logre esta autoeficacia emocional, es necesario un proceso de aprendizaje guiado por un docente que cuente con un dominio de dichas habilidades, puesto que no se puede enseñar lo que no se sabe.

En este punto es donde radica el problema fundamental que ha dado origen a la generación del presente proyecto, que en primera instancia fomentó la realización de un diagnóstico sobre el grado de dominio de habilidades emocionales de los docentes del Colegio Montessori, evidenciando que ellos poseen un bajo dominio, careciendo a su vez de herramientas para fomentar el desarrollo de éstas en sus estudiantes, lo cual no solo significa el incumplimiento de la visión establecida en el PEI, sino que también repercute en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, debido a que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (Bisquerra R. , 2018), es que se debe fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes desde el currículum, permitiendo cumplir fines educativos.

En síntesis, las habilidades emocionales son parte fundamental del desarrollo integral de los estudiante y forman parte de la educación emocional que deben recibir, sin embargo, los docentes del Colegio Montessori de San Bernardo presentan un bajo desarrollo de éstas y escaso dominio de herramientas para fomentar el desarrollo de ellas en sus estudiantes, por lo que el proyecto permite generar una propuesta de mejora para la **solución de este problema** desde la capacitación para los docentes, fortaleciendo sus habilidades emocionales y dotándolos de herramientas para abordarlas con sus estudiantes.

6.3 Justificación

El docente juega un rol fundamental en este proceso, ya que desde su práctica pedagógica relaciona el área cognitiva y emocional con diferentes estrategias que desemboquen en el desarrollo integral. Para el ámbito cognitivo es necesario que los docentes cuenten con formación académica en el área del conocimiento, pero para el área emocional, el docente debe contar con habilidades emocionales que le permitan integrarlas en sus prácticas pedagógicas (Parker, Martin, & Colmar, 2012). De esta manera, cobra sentido el fortalecer las habilidades emocionales de los docentes, por cuanto es el punto de inicio hacia la enseñanza y proceso de desarrollo de éstas en los estudiantes.

Es importante que los docentes se enfoquen en el desarrollo de sus propias habilidades emocionales debido a tres principales razones: “por su propio bienestar personal, porque podrá relacionarse con sus alumnos de forma empática y porque deberá utilizar los contenidos propios de su materia para ayudarles a desarrollar su personalidad” (Foz, Gasca, Gómez, & Sancho, 2010). Todos estos factores han enfocado las nuevas prácticas educativas hacia un rol mediador, donde los docentes deben utilizar las habilidades emocionales, ya que éstas se relacionan con los procesos de rendimiento académico en el marco de la formación integral del estudiante.

En síntesis, las habilidades emocionales son un pilar fundamental que debe considerarse en las competencias de los docentes, fomentando el tomar conciencia

de desarrollarlas tanto desde lo teórico como lo práctico para poder atender necesidades y situaciones relacionadas con las emociones de sus estudiantes.

Por consiguiente, este proyecto pretende, mediante un diagnóstico que caracteriza las habilidades emocionales de los docentes dentro del contexto educativo del Colegio Montessori de San Bernardo a partir del test TMMS-24, diseñar una respuesta a la necesidad detectada para el abordaje de las habilidades emocionales en el ámbito educativo relacionado con los docentes.

6.4 Relevancia

La realización de este proyecto cobra importancia para diferentes actores desde las aristas en que genera el impacto en ellos, independientemente si éstos sean beneficiarios directos o indirectos de los resultados que se pretenderían lograr con la ejecución de las acciones planteadas como solución a la necesidad detectada. De esta manera, es posible evidenciar los siguientes actores a quienes les importaría que este proyecto se realizara:

- El equipo de gestión del Colegio Montessori de San Bernardo, conformado por el sostenedor, directora, jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), coordinadora del PIE y coordinadora SEP, por cuanto el proyecto impacta en el cumplimiento del PEI del establecimiento, aportando hacia el avance de la visión que declaran. Este actor se entiende como un conjunto de personas, ya que se analiza desde el área institucional, siendo beneficiarios indirectos del impacto del proyecto, pero con un carácter activo dentro de su desarrollo, ya que son quienes deben organizar el financiamiento, ejecución, monitoreo y evaluación de los resultados.
- El cuerpo docente, conformado por 60 profesores de diferentes especialidades, quienes son beneficiarios directos del impacto del proyecto, pero agentes pasivos en su realización, ya que no se encuentran involucrados en la gestión del proyecto, sino que son receptores de las actividades programadas.

- Los estudiantes, que desde PreKinder a IV^o Medio suman un total de 1000 niños y jóvenes. Ellos son beneficiarios indirectos y actores pasivos dentro de la gestión del proyecto, debido a que con la capacitación que se brindará a los docentes, se pretende que el impacto repercuta en la formación de los estudiantes.
- El Ministerio de Educación (Mineduc), desde la lógica de la relevancia de la educación integral y la importancia de las habilidades emocionales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de manera que este proyecto pudiese ser incorporado como estrategia transversal e inclusiva, respondiendo al tercer principio del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que involucra “Múltiples opciones de participación y compromiso”, lo cual se vincula con el desarrollo de habilidades emocionales.

6.5 Factibilidad

El presente proyecto demuestra viabilidad para su realización, en cuanto a la disponibilidad de recursos, horarios y voluntad para su gestión.

Los recursos materiales y humanos es posible financiarlos mediante la ley SEP, en la distribución de acciones del PME que anualmente diseña el equipo de gestión, actores interesados en la realización del proyecto para fomentar el cumplimiento de la misión y visión del PEI del colegio, designando un monto de dinero para la contratación de la ATE que realizaría las capacitaciones.

La disponibilidad horaria de los docentes se hace factible por la distribución horaria de la ley de Desarrollo Profesional Docente N^o 20.903, donde cada docente cuenta con horas lectivas y no lectivas asignadas dentro de su jornada laboral, pudiendo en estas últimas realizar las capacitaciones de la ATE, de manera que no influya en tener que extender dicha jornada.

Finalmente, cabe destacar que los docentes se encuentran comprometidos con la realización del proyecto, ya que en la rúbrica de observación al aula, en el ítem de oportunidades de mejora, la mayoría de los docentes plantearon la inquietud de

recibir capacitaciones sobre habilidades blandas para contar con herramientas que permitan fortalecer este aspecto en los estudiantes.

6.6 Pertinencia con el magister cursado

Este proyecto tiene pertinencia con el magister de Gestión directiva de excelencia, por cuanto refleja las competencias que al egresar del postgrado, debiesen tener los estudiantes, específicamente considerando los estándares que plantea el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBD)*, donde se plantea que un director debe considerar las áreas de desarrollo de: Construir e implementar una visión estratégica compartida, desarrollar capacidades profesionales, gestionar la organización, liderar y monitorear los procesos de enseñanza aprendizaje y gestionar la convivencia y participación de la comunidad escolar (Ministerio de Educación, 2015).

De esta manera, al diseñar el presente proyecto, se ponen en juego las dimensiones propias de una gestión directiva de excelencia, donde la visión estratégica permite orientar el diseño de los objetivos del proyecto que busca fomentar el desarrollo de capacidades profesionales de los docentes, capacitándolos en habilidades emocionales, fundamentales para el cumplimiento de la misión y visión del PEI, además de la calidad del proceso de aprendizaje. Para ello se gestiona la organización de los recursos disponibles, liderando y monitoreando constantemente las etapas del proyecto, procurando su cumplimiento en favor del beneficio de los involucrados, para que finalmente esto repercuta en una mejora general del bienestar emocional de docentes y estudiantes, por consiguiente de la convivencia escolar de la comunidad educativa en la disminución de problemáticas asociadas a factores de esta área, avanzando realmente hacia la formación integral.

Tras haber definido el problema que abarcará el proyecto, es necesario delimitar los objetivos que tendrá su realización como guía orientadora para todas las aristas que posee.

VII. OBJETIVOS

La realización del proyecto contempla un objetivo general y cuatro objetivos específicos los cuales se complementan y guían el desarrollo de éste como su columna vertebral. Tales objetivos son los siguientes:

7.1 Objetivo General: Capacitar a todo el cuerpo docente en el desarrollo de habilidades emocionales mediante la contratación de ATE y acompañamiento del equipo de gestión del establecimiento con el fin de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

7.2 Objetivos específicos:

- Contratar una Asistencia Técnica Educativa (ATE) a través de una licitación, que imparta asesorías y perfeccionamiento para docentes en el área de desarrollo de habilidades emocionales.
- Realizar encuestas a los docentes respecto a las asesorías realizadas por la ATE para evaluar su satisfacción.
- Monitorear a las docentes en aula, a través de una rúbrica de observación de clases, para determinar que las habilidades emocionales enseñadas por la ATE están siendo aplicadas.
- Reevaluar las habilidades emocionales de los docentes a través del test TMMS-24 con el fin de determinar avances en relación al diagnóstico inicial.

De esta manera, el cumplimiento de los objetivos planteados, tanto el general como los específicos, tendrán una incidencia en cuanto a los distintos beneficiarios que contempla este proyecto.

VIII. BENEFICIARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS

Tal como fue explicitado anteriormente, este proyecto presenta como beneficiario directo a los docentes, ya que todas las acciones programadas serán planificadas y ejecutadas con ellos. Sin embargo, no solamente serán los únicos que saldrán favorecidos, a continuación, se presenta la siguiente tabla que especifica el tipo de beneficiario y características psicosociales.

Tabla 6: Beneficiarios directos e indirectos

Beneficiario	Tipo de beneficiario	Características Psicosociales
Docentes	Directo	<ul style="list-style-type: none">-Docentes con estudios de pregrado como formación inicial.-Docentes con estudio de especialidad.- Docentes sin estudios de magister.-Docentes de edades sobre 53 años mayoritariamente.-Dificultad en adaptarse a los cambios.-Buen clima entre colegas.
Estudiantes	Indirecto	<ul style="list-style-type: none">-Comprometidos con el quehacer escolar.-Dificultad en identificar, expresar sus emociones y resolver conflictos.-Diversidad de familias.
Equipo de gestión	Indirecto	<ul style="list-style-type: none">-Disposición al cambio y a la inclusión.-Diversidad de estudios de carreras de pregrado(profesores, educadora de párvulo, fonoaudióloga, ingeniero comercial)-Estudios de magister de todos los integrantes.-Diversidad de edades, entre los 30 y 57 años.

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia, según la tabla 6, que el desarrollo del proyecto apoyará cualidades ya presentes en los beneficiarios directos e indirectos, complementando su quehacer y formación.

Por lo tanto, ya delimitados los beneficiarios directos e indirectos, además de previamente el diagnóstico, problema y objetivos, es necesario desarrollar el marco referencial con los factores que contempla el status quo donde se desarrolla el proyecto.

IX. MARCO REFERENCIAL

El marco de referencia del presente proyecto, vincula todos los contenidos que se encuentran relacionados con las implicancias del proyecto, de manera que contribuyan a la generación del estado del arte.

Por ello, se hace mención al contexto del establecimiento educacional Colegio Montessori de San Bernardo, donde se implementaría el proyecto, destacando sus recursos e infraestructura, caracterización de la comunidad escolar con énfasis en los docentes y estudiantes respecto al desarrollo de sus habilidades emocionales y del equipo de gestión sobre las acciones que desarrollan en el colegio como oportunidades para la implementación del proyecto.

Además, se desarrollarán las ideas globales de teorías relacionadas con el proyecto, como lo es el Modelo Teórico de las Cuatro Ramas de Salovey y Mayer (TMMS-24), la teoría de inteligencia emocional desde autores internacionales y nacionales y los preceptos que plantea el Neuroaprendizaje desde el abordaje de las emociones.

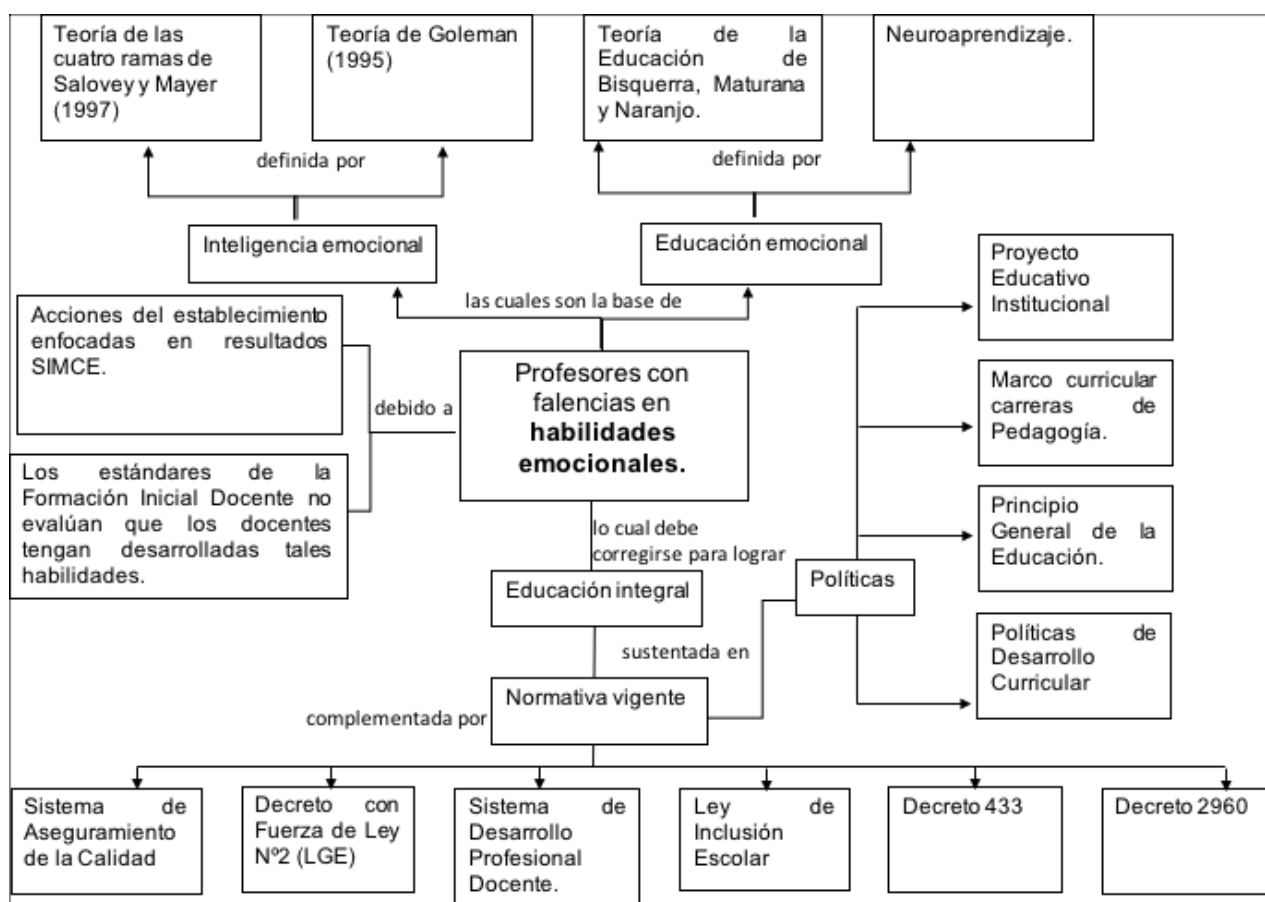
Para mejor comprensión de los conceptos involucrados, se detallará desde diferentes definiciones lo que para efectos del proyecto se entiende como habilidades emocionales, inteligencia emocional, educación emocional, educación integral, Marco de la Buena Enseñanza, Marco de la Buena Dirección y los Estándares de Formación Inicial Docente.

Es importante mencionar los antecedentes que existen sobre las habilidades emocionales de los docentes y su relevancia en la formación de los estudiantes, analizando resultados de investigaciones realizadas previamente por otras entidades.

Finalmente, se deben incorporar las Políticas nacionales, sectoriales, e institucionales que permiten dar sustento a la realización del proyecto, como lo es el Marco regulatorio sistema educativo, la Política Nacional de Desarrollo Curricular el Marco curricular de las carreras de pedagogía y el Proyecto Educativo Institucional. Desde

donde se desprenden las normativas vigentes de la Ley General de Educación, los decretos que desarrollan las Bases Curriculares y los Planes y Programas de educación, la Ley de Inclusión Escolar, el Sistema de aseguramiento de la calidad y el Sistema de desarrollo profesional docente, donde se abarca la importancia que el Mineduc le otorga a la educación integral, pero los vacíos que se observan en la formación docente respecto al área. Todo lo cual se visualiza en el siguiente diagrama el cual engloba los conceptos a tratar.

Figura 3: Diagrama resumen de los contenidos del Marco Referencial



Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los puntos aquí enunciados e interconectados, se detallan a continuación.

9.1 Contexto

Para comprender el contexto educacional en que se desarrollará el proyecto, es necesario especificar la descripción del colegio en relación a los recursos, infraestructura, caracterización de la comunidad escolar en general, caracterización de los docentes, estudiantes y del equipo de gestión, los cuales se detallan a continuación:

9.1.1 Descripción del colegio

El Colegio Montessori es un establecimiento de dependencia particular subvencionado, lo que significa que cuenta con financiamiento compartido, es decir, existe un copago de los apoderados que equivale a \$207.705.760 y financiamiento por subvención general de \$ 941.958.50 anualmente (Cuenta Pública Colegio Montessori, 2017). Este último está sujeto al porcentaje de asistencia de los estudiantes, de manera que entre mayor porcentaje de inasistencia, menor es el financiamiento del Estado que entrega al establecimiento educacional. De esta forma, este sistema de financiamiento ha obligado al sostenedor a motivar la asistencia de los estudiantes al colegio, a través de premios de asistencias por curso, actividades recreativas durante los recreos, entre otras. Sin embargo, esto no es suficiente ya que continúan cursos con bajo promedio de asistencia, inferiores al 93%, lo cual afecta en los ingresos que recibe el colegio.

Por otra parte, el colegio incorporó desde el año 2017 subvención escolar preferencial, entregando un ingreso de \$ 146.214.676 (Cuenta Pública Colegio Montessori, 2017) lo cual está relacionado con el porcentaje de estudiantes prioritarios dentro del establecimiento lo que fluctúa entre 35,01% y 57% de los estudiantes en condición de vulnerabilidad social (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) del total de estudiantes. Además el colegio, cuenta con los recursos del Programa de Integración Escolar equivalente a la suma anual de \$ 150.133.522 (Cuenta Pública Colegio Montessori, 2017) recibida por 203 estudiantes que pertenecen a este programa.

Finalmente, la infraestructura del establecimiento corresponde a edificación sólida de dos pisos, cuenta con 32 salas destinadas para aula común, una sala de aula de recursos la cual es utilizada por el equipo PIE, biblioteca, sala multiuso, cancha techada, casino y oficinas destinadas al equipo de gestión, contadores e inspectoras. Además, el colegio está dividido en dos sedes, distribuidos en básica y media, las cuales están a 200 metros de distancia entre sí. Actualmente, en el mes de octubre se instaló un ascensor en el colegio con el fin de dar cobertura a la ley de inclusión, lo cual ha sido el último cambio en infraestructura realizado en el establecimiento.

9.1.2 Caracterización de la comunidad escolar en general

El equipo de gestión y docentes de la comunidad escolar del Colegio Montessori se caracteriza por centrar sus objetivos en los resultados académicos. De esta forma, las acciones implementadas se enmarcan en lograr aumento de los resultados en las pruebas de medición nacional Simce (Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori, 2007) y en función de esto trabajan en conjunto con los estudiantes y apoderados.

Los estudiantes cuentan con un centro de estudiantes el cual es elegido a través de votación democrática una vez al año, al igual que el centro de padres, ambos son partícipes de los consejos escolares.

9.1.3 Caracterización de docentes

El Colegio Montessori cuenta con una planta de 60 docentes, en donde 50 de ellos son profesores de aula regular y 10 corresponden a profesoras de educación diferencial. Para la realización de este proyecto, se consideraron a 32 docentes los cuales son profesores de aula común y además tienen a cargo jefatura de cursos, los cuales deben realizar la asignatura de orientación a sus estudiantes. Si bien, existe un departamento de orientación que es el encargado de realizar las planificaciones y actividades de esta asignatura, el docente debe contar con habilidades emocionales para que el uso de esta planificación sea efectiva, pues es justamente

en estas instancias de diálogo en donde el docente requiere estar atento a las emociones de sus estudiantes.

Las edades de los docentes del establecimiento se encuentran en su mayoría por sobre los 53 años de edad, lo que equivale al 53,1 % del total de 32 de docentes, tal como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7: Edades de los docentes Colegio Montessori

Docente	Edad
Docente mujer 1	53
Docente mujer 2	52
Docente mujer 3	32
Docente mujer 4	54
Docente mujer 5	48
Docente mujer 6	57
Docente mujer 7	58
Docente mujer 8	29
Docente mujer 9	51
Docente mujer 10	54
Docente mujer 11	56
Docente mujer 12	44
Docente mujer 13	47
Docente mujer 14	55
Docente mujer 15	53
Docente mujer 16	56
Docente mujer 17	45
Docente mujer 18	36
Docente mujer 19	50
Docente mujer 20	53
Docente mujer 21	55
Docente mujer 22	58
Docente mujer 23	51

Docente mujer 24	50
Docente mujer 25	54
Docente mujer 26	55
Docente mujer 27	42
Docente mujer 28	38
Docente hombre 1	54
Docente hombre 2	53
Docente hombre 3	56
Docente hombre 4	48

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior se condice con la formación inicial de los docentes en donde el enfoque era academicista, el cual tenía como objetivo formar en los estudiantes un tipo de cultura enciclopédica, letrada y alejada de los procesos reflexivos profundos y de la formación integral a diferencia del paradigma actual (Urzúa, 2008). Además, en los resultados de la rúbrica de observación de clases realizada a los docentes y expuesta en la tabla 1 de este proyecto, se puede visualizar que en los descriptores que tienen relación con las el manejo de habilidades emocionales propias del docente y de los estudiantes, 19 docentes se encuentran entre los niveles *insatisfactorio* y *básico*, es decir, el 60% de los profesores.

9.1.4 Caracterización de estudiantes

Al analizar los resultados obtenidos por los docentes en la rúbrica de observación de clases, específicamente en el indicador de ambiente de la clase, se aprecia que se les dificulta mantener el respeto mutuo, compañerismo entre ellos y autorregulación de sus emociones durante la clase. Por lo tanto, se puede visualizar que el docente al no contar con las habilidades emocionales efectivas dentro del aula, no pueden otorgar las herramientas necesarias para que lo realicen los estudiantes (Arrieta Y. C., 2015). Lo que dificulta el desarrollo integral del estudiante, en toma de decisiones y resolución de conflictos.

9.1.5 Caracterización de equipo de gestión

El equipo de gestión del establecimiento escolar, está interesado en dar cumplimiento a la misión y visión íntegramente, ya que pese a estar declarado en el PEI el enfoque academicista y formativo “Personas con excelencia humana y académica” las acciones que se realizan para el logro de las metas formativas no son prioridad, ya que el enfoque del colegio ha sido mayoritariamente cognitivista. De tal forma, el equipo de gestión ha determinado que se cuentan con los recursos económicos para poder realizar este proyecto a través de recursos SEP.

9.2 Teorías

El proyecto está apoyado en cuatro teorías, tanto de autores nacionales como internacionales, los cuales a través de los años han forjado y evolucionado respecto a las habilidades emocionales e inteligencia y educación emocional.

9.2.1 Modelo Teórico de las Cuatro Ramas de Salovey y Mayer (TMMS-24)

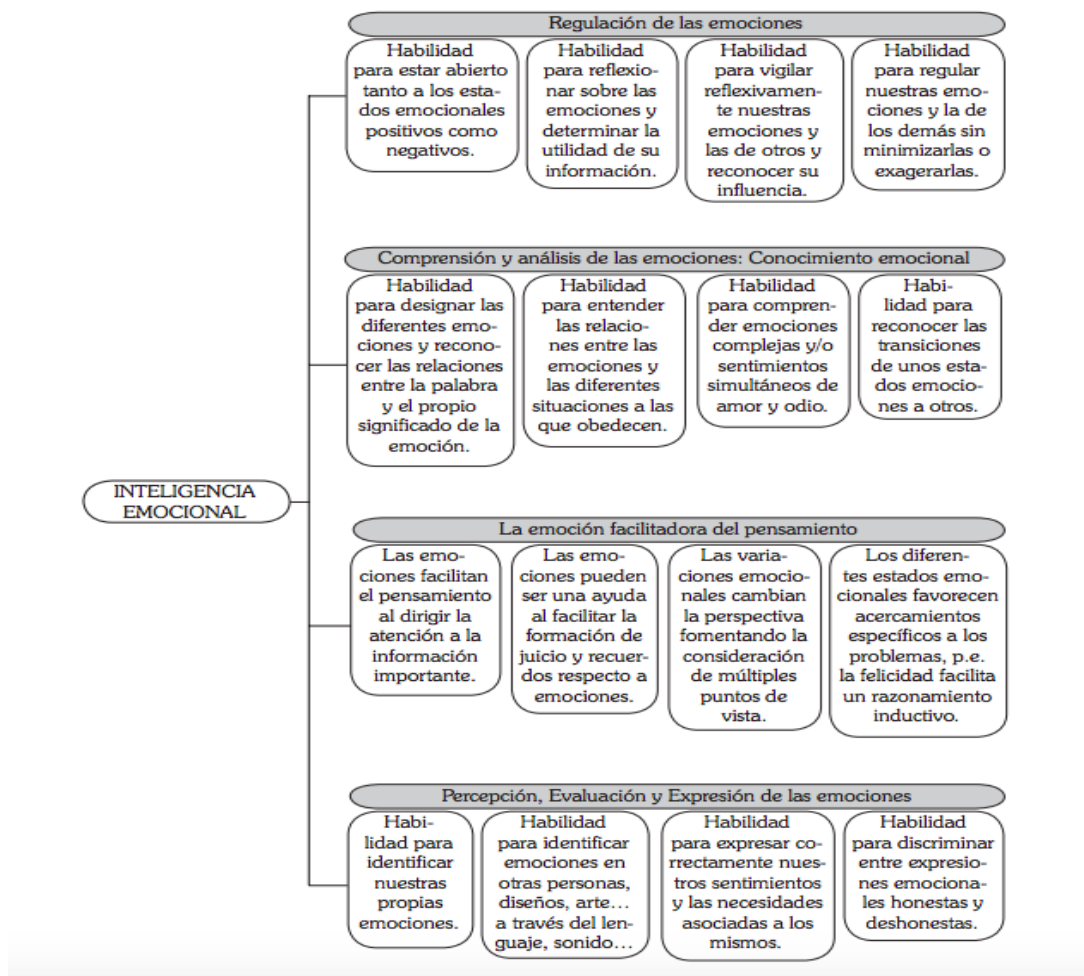
Este modelo, publicado por primera vez en 1990, considera que la Inteligencia Emocional (IE) se sustenta a través de las cuatro habilidades adaptativas que se nombran a continuación:

“(...) la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).

Mayer y Salovey plantean (en prensa) que en el ámbito escolar, los estudiantes se enfrentan cotidianamente a situaciones donde deben recurrir a su IE para adaptarse a la escuela y durante este proceso los docentes también deben emplear sus habilidades emocionales para dirigirlos adecuadamente. De aquí radica la importancia de que tanto estudiantes como docentes cuenten con la profunda comprensión de cuáles son estas emociones y cómo gestionarlas correctamente tanto de manera individual como en las relaciones interpersonales.

Mayer y Salovey identificaron que empíricamente que la IE se desarrolla como cualquier otra inteligencia, es decir, con la edad y la experiencia (García, 2003), de modo que categorizaron estas habilidades como se ve en la siguiente figura donde la complejidad aumenta de izquierda a derecha:

Figura 2: Modelo revisado de Inteligencia Emocional



Fuente: Mayer y Salovey (1997).

Como herramienta para evaluar las habilidades de la IE es que Salovey, Mayer en conjunto con Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron el Trait Meta-Mood

Scale, un auto-informe que considera los aspectos antes mencionados, específicamente sus habilidades para atender, discriminar y reparar sus propios estadios emocionales. Este test fue modificado por un grupo de investigadores españoles, reduciéndolo a tres aspectos: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. En total cuenta con 24 ítems, debido a lo cual recibe el nombre de TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) como se puede apreciar en el anexo 2.

9.2.2 Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman

Publicado en el libro que recibe el mismo nombre en 1995 y desde entonces adoptado por múltiples empresas en todo el mundo para grandes cargos ejecutivos (Goleman D, 2008). Plantea que las personas poseen dos mentes: una racional ligada al coeficiente intelectual y otra emocional, relacionada con los sentimientos y emociones, siendo esta última la clave a trabajar para lograr el éxito. De esta manera, se define la IE como la capacidad de reconocer las emociones propias y de los demás con el objetivo de dirigir las propias conductas para el logro de una meta (Goleman D, 1995). Así, la IE constituye un vínculo entre los sentimientos y el carácter con los impulsos morales, la cual puede ser enseñada y desarrollada a través de un conjunto de habilidades, especialmente a niños pero que no tiene limitantes de edad.

Según este modelo mixto, la IE se clasifica en dos grupos: área intrapersonal y área interpersonal, las cuales están compuestas por distintas habilidades como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 8: Habilidades que componen la Inteligencia Emocional

Área intrapersonal	Área interpersonal
Autoconciencia emocional: capacidad para comprender los propios estados de ánimo.	Empatía: capacidad de comprender los estados emocionales de otras personas como si fuesen propios.
Autorregulación emocional: capacidad para controlar los impulsos emocionales.	Habilidades sociales: capacidad de entregar respuestas adecuadas a las demandas sociales.
Motivación: capacidad de guiar las propias energías hacia un objetivo.	

Fuente: Elaboración propia, a partir de Goleman (1995).

De esta manera, Goleman desarrolla un test de IE que actualmente se encuentra incluso en páginas web de manera abreviada, el cual una vez terminado entrega un puntaje de coeficiente emocional. Este test puede ser usado con fines personales o por empresas para potenciar el liderazgo o los talentos personales y grupales (Goleman D. , 2008).

9.2.3 Teoría de la Educación Emocional de Bisquerra, Naranjo y Maturana

En un mundo cada vez más globalizado e interconectado, la educación debe ir ajustándose a las nuevas demandas y necesidades que la sociedad requiere a nivel global, y no solo la educación, sino que también los establecimientos y los profesores deben adaptar su forma de enseñar a este nuevo mundo globalizado que va cambiando de forma vertiginosa. Se podría decir que se encuentra o existe un “sistema educativo del siglo XIX, con profesores del siglo XX y con alumnos del siglo XXI” (Rotger, 2017). Algo muy parecido plantea Claudio Naranjo sobre la situación actual de la educación, al decir que:

“(…) los libros pueden ser nuevos, pero la forma y el contenido de educación se han petrificado; la ciencia progresa, pero el conocimiento se queda

atrás; el niño y el joven evolucionan, pero el profesor queda atado en su forma de enseñar.” (Diesbach, 2013).

Estas pequeñas frases reflejan lo que ocurre hoy con el tipo de educación que se centra básicamente en la obtención de resultados, en el cumplimiento del cronograma, pasando los contenidos pretendiendo que los alumnos aprendan pero que no analicen, es decir, la educación actual:

“(…) no está al servicio de la evolución humana sino de la producción o más bien de la socialización. Esta educación sirve para domesticar a la gente de generación en generación para que sigan siendo unos corderitos manipulables por los medios de comunicación.” (Fraile, 2014).

Lo anterior permitiría considerar que la educación que existe, se utiliza como un medio para introducir en la cabeza de las personas una forma de ver las cosas que le conviene al sistema. En otras palabras, a educación no enseña a ser libre. Actualmente se adoctrina a ser como los computadores, pero sin altura, nos convierten en fantasmas intelectuales, porque no se enseña qué es la vida (López, 2017).

En este sentido Unesco, en su informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, señala que para hacer frente a los desafíos de la nueva sociedad de la información, la educación, a lo largo de la vida, debe organizarse en torno a cuatro ejes básicos que denominan los cuatro pilares de la educación:

- 1) Aprender a conocer y aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida.
- 2) Aprender a hacer para capacitar a la persona para afrontar muchas y diversas situaciones.
- 3) Aprender a ser, para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- 4) Aprender a convivir, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar los conflictos (Divulgación Dinámica, 2017).

Hoy se puede apreciar que el sistema educacional formal da más importancia a la adquisición de conocimientos (los dos primeros pilares de la educación) y a responder pruebas, es decir, se enseña a ser espectador, ser repetidor, ser creyente de lo que se ve; de lo que se escucha, de lo que se enseña (Diesbach, 2013) teniendo como resultado seres pasivos frente a un bellissimo mundo (Diesbach, 2013). Lo anterior coincide con la creencia de que el éxito se alcanza teniendo mayor conocimiento. Sin embargo, Rotger (2017) plantea todo lo opuesto al decir que el éxito se corresponde con las personas emocionalmente inteligentes, pues poseen habilidades tales como control del impulso, autoconsciencia, motivación, entusiasmo, perseverancia y empatía (Rotger, 2017).

Frente a este panorama que vive la educación, resulta importante revisar algunas nociones que hagan alusión a los dos últimos pilares de la educación conocidas como habilidades sociales y emocionales, las que, tal como se han señalado en párrafos anteriores, se encuentran completamente ausentes y/o poco desarrolladas en la educación formal, dado que la educación apunta principalmente al desarrollo cognitivo. Para poder transformar esta realidad educacional y social, han surgido diferentes teorías que tienen como objetivo generar cambios. Una de ellas es la que se presenta en el estudio *Una educación Transformadora*, donde Claudio Naranjo (Diesbach, 2013) plantea que en vez de una educación para la información, se necesitaría una educación que se ocupe del aspecto emocional y que también incluya un aspecto terapéutico, ya que el desarrollo personal resulta indisociable del crecimiento emocional. Naranjo (Diesbach, 2013) plantea que la educación es para el desarrollo humano integral, y no para formar seres dóciles, manejados, automatizados, sin visión futura, capaces sólo de manipular a los demás, producir, vender y contentarse con la pseudodemocracia, más bien la educación debiese promover la libre realización de las potencialidades evolutivas y creativas.

Lo mencionado en el párrafo anterior también es apoyado por Rafael Bisquerra, quien directamente plantea que:

“(…) la educación emocional es la respuesta o también una innovación educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias. Dichas necesidades que no son atendidas por el área académica son la gestión de ansiedad, estrés, depresión, violencia, etc.” (Bisquerra R. , 2011).

El objetivo que persigue es el desarrollo de competencias emocionales tales como conciencia emocional, regulación emocional, autogestión e inteligencia interpersonal. Para poder llevar esto a la práctica se requiere, por una parte, que se integre la educación emocional al currículum de forma estratégica y, además, que los profesores estén debidamente preparados y capacitados. Frente a esto último, Maturana plantea que debería existir un centro de formación cuyo propósito sería generar actividades que devolvieran a los profesores la confianza en sí mismos a través de una mejor comprensión de su ser y su quehacer, como seres humanos y como profesores (Humberto & Carlos, 2001). Bisquerra considera que la inteligencia emocional es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes de hoy, pero para lograr eso se requiere que a los profesores en su formación inicial los doten:

“(…) de un bagaje sólido en materia de emociones y sobretodo en competencias emocionales. Esto por diversas razones: como aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro y por extensión para potenciar el desarrollo en el alumnado. Esto permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad.” (Bisquerra R. , 2005).

El doctor en Biología, Humberto Maturana, no difiere respecto de los autores anteriores, ya que para él las emociones son una parte fundamental en el desarrollo de las personas, incluso plantea que se está inmerso en una cultura que niega lo emocional, que lo desvaloriza e impide ver el entrelazamiento cotidiano entre la razón y la emoción que constituye el vivir humano (Coloma, 1993).

Los seres humanos son seres racionales y emocionales, que pueden recapacitar para escoger qué hacer en distintas circunstancias de la vida (Agusti, 2018). Por

esto, el autor habla de lo vital de acompañar el aprendizaje de los niños desde pequeños y enseñar con amor, lo cual queda manifestado en el discurso del encuentro de educadores en la Región del Biobío: “Para que el amar eduque hay que amar y tener ternura. El amar es dejar aparecer. Darle espacio al otro para que tengan presencia nuestros niños, amigos y nuestros mayores” (Londoño, 2017).

Todo lo anteriormente expuesto, deja ver que la emoción debe desempeñar un rol fundamental en todo el proceso de formación de una persona, por eso Maturana plantea que:

“(…) el problema de la educación no es la inteligencia, sino la emoción, si no me encuentro con el otro y no lo valoro como un igual, con emociones y sentimientos propios, no podemos educar. La educación no es sobre conocimientos, es sobre encuentros.” (Reimagina, 2013).

Por eso actualmente no sirve estar frente a un curso para ejercer un sistema autoritario del siglo XIX, sino que lo realmente significativo sería invitar a los estudiantes a recapacitar y luego accionar (Agusti, 2018), es decir, se requiere una educación en base a la emoción.

Lo que se puede concluir de las teorías expuestas es que tanto Maturana, Naranjo y Bisquerra coinciden en que hay que revalorizar el rol de las emociones en la educación, como también acentúan la importancia que reviste la inclusión de la educación emocional en la formación de los docentes, ya que estos son quienes deben potenciar el desarrollo en los estudiantes.

9.2.4 Neuroaprendizaje

La neurociencia es el conjunto de disciplinas científicas que estudia el sistema nervioso, con el fin de acercarse a la comprensión de los mecanismos que regulan el control de las reacciones nerviosas y del comportamiento del cerebro (Gaja, 2017). La neurociencia tiene diversas ramas, una de estas es el neuroaprendizaje, disciplina que estudia cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje,

permitiendo conocer los mecanismos que lleva a cabo la mente y el sistema nervioso durante el aprendizaje (Rodríguez, 2016).

Las ciencias de la educación, a lo largo de su historia, han aportado teorías acerca de cómo se debe desarrollar un buen proceso de enseñanza aprendizaje, qué factores hay que tener en cuenta, qué metodologías son más eficaces y eficientes (Maya, 2014), teniendo en consideración el contexto anterógrado de enseñar a los estudiantes a través de la repetición para adquirir conocimiento. En la actualidad, con todos los cambios que se han generado producto de la globalización, la pedagogía comienza a buscar ayuda en la neurociencia, ya que esta explica no solo cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también por qué son así y cómo se pueden favorecer e incluso mejorar (Maya, 2014). La neurociencia muestra que la orientación de la educación está cambiando, al plantear que las emociones influyen en el aprendizaje, enfatizando que el verdadero aprendizaje tiene por base a las emociones (Maya, 2014). Frente a esto último es donde los profesores se encuentran en desventaja, ya que en la sociedad actual:

“(…) se requiere otro tipo de profesor, uno que requiere de un mayor protagonismo y asistencia en el aula de habilidades sociales y estrategias para la vida, tales como la empatía, la autoestima, el manejo de la ira o la frustración, la resolución de conflictos, etc.” (Rotger, 2017)

Lo anterior deja ver, por una parte, que lo planteado por Naranjo, Bisquerra y Maturana acerca de la importancia de incluir en la formación inicial del profesor la educación emocional es fundamental para este siglo, por otra parte este obstáculo surge porque:

“(…) históricamente la escuela ha educado solo en lo cognitivo, ético y cultural. Los docentes de este siglo asumen retos y tienen desafíos de formar personas bajo las premisas que se nombraron en párrafos anteriores, pero además de hacerlo con herramientas, habilidades sociales y emocionales que les permitan a los estudiantes afrontar los desafíos de la vida.” (Rotger, 2017).

Las habilidades emocionales, en este mundo actual, son imprescindibles para la inserción social, el crecimiento personal y profesional en el futuro de los estudiantes (Rotger, 2017). Por esta razón es que los aportes que realiza la neurociencia y el neuroaprendizaje son relevantes, ya que la inteligencia emocional influye considerablemente en el aprendizaje, y como señala Leslie Hart “educar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin haber visto nunca una mano” (Maya, 2014).

9.3 Conceptos

Para comprender a cabalidad la base teórica que sustenta el proyecto, es necesario el conocimiento de conceptos antes mencionados, ya que el problema al cual dará solución el proyecto corresponde a la falta de *habilidades emocionales*, las cuales son la base de la *inteligencia emocional* y *educación emocional*, la primera descrita en las teorías de Salovey y Mayer además de Goleman, y la segunda con la Teoría de la Educación de Bisquerra, Maturana y Naranjo junto con la rama del Neuroaprendizaje. De este modo, la corrección de aquello permitirá acercarse al logro de la *educación integral*, soporte de las políticas y normativa vigente que se detallarán en los puntos 9.5 y 9.6, respectivamente.

Los conceptos destacados, fundamentales para el desarrollo del proyecto, se profundizan a continuación:

Inteligencia Emocional

Esta definición se puede entender dependiendo del modelo a considerar. Uno de los modelos más aceptados, en el cual se fundamenta el test TMMS-24 utilizado en este proyecto, corresponde al de Salovey y Mayer quienes plantean que es una inteligencia genuina basada en el uso de las emociones y razonamiento, las cuales ayudan a resolver problemas y permiten la adaptación al medio (Mayer & Salovey, 1997). Mientras que un segundo modelo utilizado en el campo educativo (Fernández & Extramera, 2005) corresponde al de Goleman, quien plantea que la IE es una

síntesis de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Goleman D. , La Inteligencia emocional, 1995).

Habilidades emocionales

Corresponden a la base constituyente de la IE y según el modelo de Salovey y Mayer corresponden a cuatro habilidades que permiten que los sujetos se adapten a su entorno de manera efectiva a través de un proceso de conocimiento, canalización y regulación de sus emociones, lo cual optimiza los procesos de pensamiento (García, 2003). Tal como se explicitó en la Figura 3, estas cuatro habilidades corresponden a la regulación de las emociones, comprensión y análisis de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento y finalmente, percepción, evaluación y expresión de las emociones.

Educación emocional

Corresponde a un proceso continuo y permanente que supone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar a las personas para los retos que se presentan en la vida cotidiana con el objetivo final de aumentar el bienestar tanto personal como social. Busca favorecer la mejora de las siguientes competencias: conciencia emocional, regulación de las emociones, la motivación, las habilidades socio-emocionales y la relación entre la emoción y el bienestar subjetivo (Bisquerra R. , La educación emocional en la formación del profesorado, 2005).

Formación integral

Se refiere a un proceso continuo y constante que tiene como objetivo desarrollar todas las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política, para lograr así el desarrollo armónico de la persona. Según esto, la formación integral de cada persona contribuye en el bienestar general de la sociedad, ya que el humano es un ser social que se interrelaciona con entorno (Universidad Católica de Córdoba, 2008).

9.4 Antecedentes

El objetivo de este proyecto se centra en desarrollar habilidades emocionales en los docentes a partir de las falencias emocionales detectadas en la aplicación diagnóstica del test TMMS-24. La falencia detectada concuerda con las ideas planteadas por Naranjo, Bisquerra y Maturana, donde resaltan la importancia de que el profesor esté instruido en habilidades emocionales, las cuales le ayudarán a generar un clima de aula apropiado para el aprendizaje y, de esta forma, potenciar a sus alumnos. Asimismo, se hará referencia a otras investigaciones y estudios que hayan puesto en su centro las competencias emocionales.

La primera investigación que se relaciona con el tema de este proyecto lleva por título “Las competencias relacionales del docente: su rol transformador”, en la cual la autora profundiza en la importancia de la competencia relacional de los docentes, y cómo estas habilidades impactan en una experiencia integral de aprendizaje de los alumnos (Moraga, 2015). También, explica cómo las competencias socioemocionales de los docentes se pueden desarrollar en los profesores. Por otra parte, esta investigación:

“(…) detectó que el sistema educativo actual da indicios de carencias en cuanto a la formación emocional en los profesores, ya que si estos no poseen las competencias necesarias, cómo lograrán que el estudiante desarrolle habilidades como la capacidad reflexiva, la empatía o emocionalidad.” (Moraga, 2015).

La siguiente investigación, titulada “Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros”, tiene como objetivo conocer la opinión de los maestros sobre la importancia de algunas dimensiones que componen el dominio de la IE para ser un maestro altamente competente (López-Delgado, 2017). Lo anterior surge por las continuas transformaciones sociales y del sistema educativo que hace necesaria una reflexión en torno a la figura del colectivo docente (López-Delgado, 2017).

Los autores de esta investigación consideran que la inteligencia no solo desde una perspectiva general, sino también desde un foco emocional y relativo a los factores de personalidad, forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional (López-Delgado, 2017).

Los resultados obtenidos por esta investigación muestran, principalmente, que los maestros valoran las características personales que componen la IE, las cuales pueden ser más necesarias para el óptimo desempeño del trabajo de un docente, tales como: gestión emocional de los demás, habilidades de relación y control de la impulsividad (López-Delgado, 2017).

Por otro lado la investigación sobre “Las habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica”, tiene como objetivo dar a conocer el nivel de habilidades emocionales que poseen los docentes de Barranquilla en su práctica pedagógica, y así poder caracterizar estas habilidades emocionales dentro de un contexto educativo (Arrieta, Cordoba, Maestre, & Niño, 2015). Lo anterior deja ver que no solo en Chile los profesores carecen de habilidades emocionales, que les permitan la resolución adecuada de conflictos. Lo dejan en evidencia al decir que:

“(…) actualmente en las aulas de clases se presentan un sin número de situaciones como: conflictos en la convivencia escolar, deserción, bajo rendimiento, irrespeto entre los mismos niños, entre otras; que influyen no solo en el clima de aula sino en el aprendizaje, las cuales han llevado a que haya una formación de docente preparados no sólo en lo cognitivo, sino con un alto desarrollo emocional y social que le permita hacer frente a estas situaciones y a su vez formar a un estudiante cada vez más diverso.” (Arrieta, Cordoba, Maestre, & Niño, 2015).

Este estudio, entre sus conclusiones, destaca, por una parte, la importancia que tiene la presencia de las habilidades emocionales de los docentes como parte de los procesos de formación de los niños y niñas (Arrieta, Cordoba, Maestre, & Niño, 2015). Por otra parte, plantean que se debe considerar que los niños y niñas que

ingresan a distintas instituciones educacionales proceden de contextos familiares y sociales diferentes, cada uno con capacidades de aprendizaje particulares y un desarrollo socio-afectivo en potencia, por lo tanto resulta indispensable contar con docentes que muestren habilidades extras para asumir con mayor destreza este reto (Arrieta, Córdoba, Maestre, & Niño, 2015).

Por último, la tesis “Las emociones e interacciones que abordan profesores jefes con las y los estudiantes dentro del aula de primero y segundo básico en una escuela particular subvencionado de Conchalí”, apunta principalmente a comprender las emociones e interacciones que abordan profesores jefes con las y los estudiantes dentro del aula de primero y segundo año básico (Asenjo, Riquelme, & Sánchez, 2017). De esta investigación, las conclusiones que se logran obtener apuntan por una parte a que los docentes comprendieron que las emociones en el aula se van desarrollando a través de sus prácticas como profesores y por otra parte, que en el clima educativo existe una incorporación de las emociones por parte de los docentes, sin embargo, estas son desarrolladas en base a sus propias experiencias y no como aspecto vital en la formación desarrollo integral de los estudiantes (Asenjo, Riquelme, & Sánchez, 2017).

Los cuatro estudios nombrados anteriormente, tienen un grado de relación con la problemática abordada en este proyecto al coincidir en que los profesores tienen una falencia que es la falta de instrucción en educación emocional, la cual por lo que se ha planteado en puntos anteriores, es fundamental para la educación del siglo XXI.

9.5 Políticas

Actualmente en Chile existen políticas públicas nacionales, sectoriales e institucionales que dan sustento al presente proyecto respecto a la formación en habilidades emocionales en el sistema educativo.

La Política Nacional de Desarrollo Curricular, considera los mecanismos que el estado establecer para la producción del currículo nacional al Consejo Nacional de Educación, articulándose con otras políticas educativas que permiten concretar el

sistema educativo chileno. De esta manera, organiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante su trayectoria escolar, plasmando aquellos elementos que como sociedad se determinan relevantes, quedando explícitos en objetivos que involucran estrategias e instrumentos para su logro (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Esta política pública para su desarrollo considera los siguientes ámbitos:

- Orientaciones generales para el currículum nacional donde se agrupan acuerdos sobre las características de este, considerando elementos que fortalezcan su pertinencia, flexibilidad, descentralización e inclusividad que permitan su implementación en diferentes contextos acorde a las modalidades de enseñanza que existen en Chile y estando en concordancia con el desarrollo global.
- Producción curricular que establece acuerdos respecto al proceso de diseño del currículum, teniendo su foco en procedimientos para asegurar la calidad en la participación de los diferentes actores, aumentando la transparencia cuando el mundo educativo y la coherencia con las necesidades que la sociedad presenta actualmente.
- Implementación y desarrollo curricular vinculado al enriquecimiento de este, donde las comunidades educativas son actores principales debido a su responsabilidad en el aprendizaje y al conocimiento que tienen sobre el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, de manera que se deben fortalecer la capacidad de desarrollo curricular de los docentes en los centros educativos.
- Evaluación curricular relacionada con el proceso de retroalimentación a la política curricular nacional mediante la recopilación de información tanto del ámbito curricular, como de aprendizajes, permitiendo mejorar las políticas de apoyo y generando estrategias para que cada colegio evidencia los logros de aprendizaje para tomar decisiones que mejoren el proceso educativo.
- Institucionalidad curricular que se enfoca a fortalecer la toma de decisiones del país sobre la educación, estableciendo orientaciones para la coordinación

entre las distintas instituciones educativas sobre el currículum nacional y para mejorar los procesos que internamente cada institución desarrolla según los desafíos que presentan.

- Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es un elemento orientador que contempla un conjunto de prácticas, conocimientos y aptitudes para la acción directiva.

La dimensión B del MBD, se denomina “Desarrollando las capacidades profesionales” y corresponde al trabajo que deben desplegar los equipos directivos “para comprender, mejorar y potenciar las capacidades y habilidades personales y la motivación” de todos los profesionales de la educación en el establecimiento, además de su propio desarrollo, todo aquello para cumplir con los objetivos y metas que se plantea el establecimiento (Ministerio de Educación, 2015).

La dimensión C del MBD se denomina “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” y corresponde al trabajo que deben desarrollar los equipos directivos para guiar, dirigir y gestionar la “implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos” durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento educacional (Ministerio de Educación, 2015).

El Marco regulatorio del Sistema Educativo, comprende aspectos fundamentales para establecerse como política nacional que orienta las normativas que desprende, considerando así, los siguientes elementos:

- Los Principios Generales que rigen a la educación en Chile, permiten entender a la educación como un derecho, ya que “el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile” (Ley N° 20.370, 2009), teniendo como guía a la Ley General de Educación y la Ley de Inclusión Escolar.

- La Nueva Educación Pública tiene por objeto brindar a través de los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales de Educación Pública, “una educación pública, gratuita y de calidad, laica y pluralista, promoviendo la inclusión, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad” (Ministerio de Educación, 2016), garantizando el derecho a la educación acorde a lo planteado en la Constitución Política de la República de Chile.

El Sistema de desarrollo profesional docente dispuesto por la Ley N° 20.903, reconoce progresivamente las competencias pedagógicas y conocimientos disciplinares, promoviendo a la vez el desarrollo de éstos en los docentes que trabajan en establecimientos educacionales con financiamiento público.

El Marco curricular como política pública desprende lineamientos sobre el currículum nacional, tanto desde lo que el docente debe dominar, como aquellos aprendizajes mínimos que un estudiante debe desarrollar, para ello considera los siguientes elementos:

- Las Bases curriculares del sistema escolar indican los aprendizajes que los estudiantes del país debiesen adquirir en los distintos niveles, determinando objetivos para cada asignatura, Considerando habilidades conocimientos y actitudes que se enmarcan en el proceso de desarrollo integral para a futuro contar con herramientas que les permitan participar en la sociedad activa y responsablemente.
- El Marco para la Buena Enseñanza establece orientaciones para los docentes con criterios que describen un buen desempeño desde experiencias prácticas y el área del conocimiento, donde el Dominio B, denominado “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” corresponde al clima que genera un docente, en el cual influye la confianza, aceptación, equidad y respeto que éste genere para un ambiente estimulante y de compromiso con el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Este dominio considera cuatro criterios respecto al docente: establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, manifiesta altas expectativas sobre

las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula y finalmente, establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2008).

- La Formación Inicial Docente (FID) es un proceso importante que determina las competencias que se desarrollarán, de manera que es en este punto donde debiesen considerarse las habilidades emocionales para que los docentes pudieran contar con una base al respecto. Por ello, es necesario ahondar sobre los elementos involucrados en este proceso que orientan y regulan la formación universitaria de un docente.

La FID está compuesta por estándares, los cuales corresponden a orientaciones fundamentales de conocimientos tanto disciplinarios como pedagógicos que deben tener los profesionales de la educación una vez finalizada su formación inicial. Son elaborados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y actualmente se encuentran establecidos para las carreras de: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media, Educación Física, Educación Especial, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Artes Visuales y Música (Ministerio de Educación, 2016).

Actualmente las carreras de pedagogía consideran diversas políticas públicas para desarrollar el diseño e implementación de los planes de estudio, de manera que es en este punto donde se establece la malla curricular, determinando las competencias que un docente debe desarrollar durante el estudio de la carrera universitaria. Por ello, el Marco regulatorio de Educación Superior abarca a las políticas públicas relacionadas con esta etapa de formación que consideran los siguientes elementos para la entrega de orientaciones:

- El Sistema de aseguramiento de la calidad fomenta el cumplimiento por parte de las instituciones que imparten educación superior de los requerimientos generales y específicos, procurando que estas incorporen el concepto de calidad integral y mejora continua en las carreras de pedagogía acreditadas.

- El Marco Nacional de Cualificaciones es un instrumento que las instituciones de educación superior deben adoptar para “el desarrollo, clasificación y reconocimiento de conocimientos, habilidades y competencias” (Ministerio de Educación, 2016) en distintos niveles.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) como parte de las políticas institucionales de cada establecimiento educativo, explicando la intención pedagógica que tienen, planteando el tipo de colegio que se desea formar, junto con el diseño de estrategias para ello. De esta manera, toda institución educativa requiere de un PEI donde se expliciten los objetivos, ideales y estilo pedagógico que además sea conocido por todos los miembros de la comunidad educativa para ser liderado por el director (Alvarado Oyarce, 2005, pág. 50).

Todos los PEI contienen un componente político, ya que están ligados a la sociedad actual y las demandas que esta genera, respondiendo también a las normativas que cada año sufren modificaciones, debiendo incorporar nuevos elementos o modificando aquellos preexistentes. En Chile, según la legislación vigente no existe una estructura única para el desarrollo de los PEI, sin embargo, en el contexto de la promulgación de la Ley de Inclusión, se hace necesario establecer algunos elementos que permita dar cuenta de los requisitos y orientaciones educativas que se plantean en dicha ley. (Ministerio de Educación, 2015, pág. 27).

Por este motivo, el Mineduc entrega orientaciones sobre los elementos que deben ser incorporados en los PEI de cada establecimiento educacional, entendiéndose aquellos como el contexto, ideario y evaluación; de cada uno se desprenden sub elementos que se organizan de la siguiente manera:

Tabla 9: Elementos del PEI

Contexto	Ideario	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> a. Introducción b. Información institucional c. Reseña histórica d. Entorno 	<ul style="list-style-type: none"> a. Sellos educativos b. Visión c. Misión d. Definiciones y sentidos institucionales: <ul style="list-style-type: none"> - Principios y enfoque educativos - Valores y competencias específicas e. Perfiles: <ul style="list-style-type: none"> - Equipo Directivo - Docentes y asistentes de la educación - Estudiantes - Apoderados - Profesionales de apoyo (profesionales y duplas sociales) 	<ul style="list-style-type: none"> a. Seguimiento y Proyecciones

Fuente: Ministerio de Educación (2015, pág. 28).

9.6 Normativa vigente

Dentro de la normativa vigente que contribuye a darle sustento al presente proyecto, se encuentran diferentes leyes y decretos, donde se aborda la formación integral de los estudiantes y la formación docente en el dominio de habilidades blandas.

La Ley General de Educación (LGE), en ella se desglosa los diferentes elementos que debe contemplar el sistema educacional chileno y bajo los cuales se rige cualquier modalidad de enseñanza en el país.

Dentro de algunos elementos que señala la LGE, en los artículos 28, 29 y 30 se explicita que debe existir una formación integral en educación de Párvulos, Básica y Media, respectivamente. De esta manera, en algunos incisos, menciona el desarrollo de habilidades emocionales como parte de los objetivos transversales de la educación, puesto que se debe procurar en el ámbito personal y social “Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad” (Ley N°20.370, 2009), evidenciándose que este ámbito es de fundamental importancia. El hecho de que esto se encuentre declarado en la LGE, da sustento al proyecto planteado por cuanto señala que es parte de los objetivos que el sistema educacional chileno contempla para sus estudiantes, de manera que el proyecto se encasilla dentro de los requerimientos que como país se señalan para dar cumplimiento a la normativa y formar estudiantes de manera integral.

La educación integral planteada en la LGE, contempla el desarrollo del área emocional de los estudiantes, elemento clave para la formación de futuros adultos que se desenvolverán de manera autónoma, pretendiendo que tras el término de la enseñanza Media, un estudiante logre “Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable” (Ley N°20.370, 2009). Este objetivo, requiere de estrategias concretas en los establecimientos educacionales para su logro, con docentes preparados para asumir dichos desafíos, de manera que si un docente no ha alcanzado el desarrollo pleno de estos objetivos, tampoco se encuentra capacitado para fomentar su desarrollo en los estudiantes.

Desde la LGE se desprende el Currículum Nacional que actualmente se encuentra en transición, encontrándose vigentes dos documentos: el Marco Curricular y las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia se encuentran vigentes desde el 2005, con una actualización en el 2018, distribuyendo los Aprendizajes esperados para los ámbitos de Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno. Las Bases Curriculares de Educación Básica desde el 2012 en el Decreto N° 433, estableciendo en este último caso un listado de objetivos mínimos de aprendizaje en las asignaturas de:

“Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales de 1° a 6° Básico e Idioma Extranjero Inglés de 5° y 6° Básico. En el 2013 se incorpora Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación de 1° a 6° Básico.” (Ministerio de Educación, 2009)

Por su parte, el Marco Curricular establece los objetivos para la Enseñanza Media (7° Básico a 4° Medio), Educación de Adultos y Escuelas y Liceos Artísticos. Estos instrumentos son la aplicación de lo planteado por la LGE, donde se puede evidenciar que se establecen Objetivos Transversales como parte de la formación personal de los estudiantes, referido al “desarrollo personal y a la conducta moral y social” (Ministerio de Educación, 2011) donde queda plasmada la intención directa de desarrollar a los estudiantes no sólo en el ámbito académico, sino que también emocional.

Junto con la publicación de las Bases Curriculares de Educación Básica, se establece que “el Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudio de acuerdo a las bases curriculares que se establecen en el presente decreto” (Decreto N°433, 2012), de esta manera se crea la carga horaria para cada asignatura, con la cantidad de horas anuales para establecimientos con y sin Jornada Escolar Completa (JEC).

Los planes y programas de estudio, al establecer la cantidad mínima de horas por asignaturas y dejando horas de libre disposición, “permite a los establecimientos suficiente flexibilidad para organizar sus horarios de diversas maneras, según su

realidad y su proyecto pedagógico” (Decreto Excento N° 2960, 2012). De esta manera, cada colegio cuenta con horas donde se pueda directamente desarrollar las habilidades emocionales de los estudiantes mediante por ejemplo talleres, enmarcándose en el desarrollo integral de éstos. Pero para ello, se debe contar con docentes que tengan desarrolladas las habilidades emocionales, pudiendo contar con herramientas que le permiten su ejecución.

En síntesis, existe respaldo dentro de la normativa que avala la implementación del presente proyecto, ya que da cumplimiento a lo declarado por el Mineduc como parte del Currículum Nacional de los estudiantes de Chile y existe el espacio para ello dentro de lo legal, ya que la educación en habilidades emocionales contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, objetivo que nace desde la LGE.

Respecto a educación integral, en el 2015 se promulgó la Ley de Inclusión Escolar ley N° 20.845, donde entre otros aspectos, se establecen como principios para la educación la: Universalidad y educación permanente, Gratuidad, Calidad de la educación, Equidad del sistema educativo, Autonomía, Diversidad, Responsabilidad, Participación, Flexibilidad, Transparencia, Integración e inclusión, Sustentabilidad, Interculturalidad, Dignidad del ser humano y Educación Integral, explicitando que para este último concepto, se consideran “los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual” (Ley N° 20.845, 2015), de esta manera se refuerza el concepto de educación integral, que los estudiantes deben desarrollar durante su trayectoria escolar, fortaleciendo la conceptualización y fomentando dentro de la normativa el desarrollo de habilidades emocionales de los estudiantes.

Por su parte, la ley de aseguramiento de la calidad 20.529 establece que es obligación del Estado garantizar calidad y equidad, es decir, que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades en educación Parvularia, Básica y Media. Además, se amplía el concepto de educación, definiendo que es un proceso de aprendizaje cuya finalidad es que los estudiantes logren un desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. De esta forma, el proyecto en gestión, es de suma importancia para dar cumplimiento a esta ley, pues al extender el concepto

de educación incluye a la inteligencia emocional como parte activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando además que se quiere lograr el desarrollo integral del estudiante.

La ley señala que se prestarán los apoyos necesarios a los establecimientos educacionales para que se dé cumplimiento a lo expuesto anteriormente, si esto no es llevado a cabo por los establecimientos educacionales, pese a los apoyos entregados de parte de la agencia de calidad de educación podrían ser cerrados. Es por esto, que se hace necesario que la inteligencia emocional se convierta en una práctica habitual del docente para lograr el concepto de calidad, que en la actualidad, ya no solamente se centra en lo cognoscitivo sino también en lo afectivo.

Paralelamente, la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, modifica algunos aspectos de la formación inicial docente, las cuales se monitorean mediante el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas o en coordinación con otras instituciones gubernamentales, de esta manera se fija un perfil de egreso con las competencias mínimas con las que debe contar un docente para titularse como tal, en ellos se comienza a contemplar el dominio de habilidades blandas contempladas dentro de los estándares pedagógicos, señalando en uno de ellos que debe estar “preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2012) determinando que deben ser capaces de desarrollar las habilidades emocionales de sus estudiantes, por ello durante su formación profesional, dichas estrategias debiesen orientarse no sólo a cómo fomentar su desarrollo en los estudiantes, sino que comenzar desde la raíz de ello, las propias habilidades emocionales de futuros docentes que se encuentran en formación.

Posterior a la FID, una vez egresados, los docentes ingresan a la Carrera Docente, donde cada profesor se evalúa en diversas áreas para determinar su nivel de desempeño, en ello se contemplan algunos ámbitos de habilidades blandas que señala el MBE, principalmente estas se evidencian en el Dominio B de Creación de

un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que “se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2008, pág. 9), de manera que la normativa contempla el que los docentes cuenten con herramientas para desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes, pero olvida el aspecto fundamental del dominio de las propias habilidades emocionales, de manera que el presente proyecto complementa dicho desarrollo y se atiene a lo que la normativa estipula como parte del desempeño docente.

En síntesis, el marco referencial abarca elementos desarrollados sobre el contexto donde se implementa el proyecto, las teorías que dan sustento a la importancia de este, los conceptos claves involucrados, los antecedentes preexistentes y las políticas y normativas vigentes que lo rigen, lo que permite sostener las metas y acciones que serán necesarias para la implementación del proyecto acorde a los objetivos planteados previamente, siendo coherente con la situación actual en la que se encuentra la educación chilena, de manera que el proyecto sea un aporte que tenga validez en sus fundamentos y factible en su ejecución.

X. METAS DEL PROYECTO

A continuación se presentan las metas del proyecto según cada uno de los Objetivos Específicos presentados anteriormente. Tales metas representan los desafíos acorde al cumplimiento del Objetivo General para el correcto desarrollo del proyecto.

Tabla 10: Metas de acuerdo a los objetivos específicos

Objetivos específicos del proyecto	Metas del proyecto
Contratar una Asistencia Técnica Educativa (ATE) a través de una licitación, que imparta asesorías y perfeccionamiento para docentes en el área de desarrollo de habilidades emocionales.	Capacitar al 100% de los docentes en habilidades emocionales en un plazo de un año.
Realizar encuestas a los docentes respecto a las asesorías realizadas por la ATE para evaluar su satisfacción.	Lograr que el 100% de los docentes responda la encuesta de satisfacción de las asesorías realizadas por la ATE.
Monitorear a las docentes en aula, a través de una rúbrica de observación de clases, para determinar que las habilidades emocionales enseñadas por la ATE están siendo aplicadas.	Lograr que el equipo de gestión monitoree al 100% de los docentes a través de una rúbrica de observación de clases en diez meses.
Reevaluar las habilidades emocionales de los docentes a través del test TMMS-24 con el fin de determinar avances en relación al diagnóstico inicial.	-Aumentar a un 50% las mujeres que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional. -Aumentar a un 50% los hombres que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional.

Fuente: Elaboración propia.

Para cada meta mencionada, es necesario definir indicadores de logro y los medios de verificación que serán necesarios para su posterior evaluación de nivel de cumplimiento.

XI. INDICADORES DE LOGRO Y MEDIOS DE VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LAS METAS

Para lograr el cumplimiento de cada meta, acorde a cada Objetivo Específico, se necesitan tanto Indicadores de logro como Medios de verificación, los cuales demuestran el progreso esperado del proyecto.

A continuación se presentan tanto los indicadores de logro y medios de verificación según cada una de las metas antes presentadas.

Tabla 11: Indicadores de logro y medios de verificación de acuerdo a las metas

Metas	Indicadores de logro	Medios de verificación
Capacitar al 100% de los docentes, que asisten regularmente, en habilidades emocionales en un plazo de un año.	100% de los docentes queda capacitado en habilidades emocionales.	Registro de asistencia de los docentes participantes en la capacitación en habilidades emocionales.
Lograr que el 100% de los docentes, que asisten regularmente, responda la encuesta de satisfacción de las asesorías realizadas por la ATE.	100% de los docentes responde la encuesta de satisfacción de las asesorías realizadas por la ATE.	Archivador con las encuestas de satisfacción realizadas por los docentes de las asesorías realizadas por la ATE.
Lograr que el equipo de gestión monitoree dos veces al 100% de los docentes que asisten regularmente a través de una rúbrica de observación de clases en un plazo de seis meses.	100% de los docentes sean monitoreados tres veces por el equipo de gestión en diez meses.	Archivador con las rúbricas de observación de clases realizadas por el equipo de gestión en seis meses.

<p>-Aumentar a un 50% las mujeres que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional.</p>	<p>-Cantidad de profesoras que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional aumente de 4 a 10.</p>	<p>-Estadística con resultados de la nueva aplicación del test TMSS-24 a mujeres.</p>
<p>-Aumentar a un 50% los hombres que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional.</p>	<p>-Cantidad de profesores que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional aumente de 0 a 2.</p>	<p>-Estadística con resultados de la nueva aplicación del test TMSS-24 a hombres.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Estos indicadores en conjunto con los medios de verificación corresponden a la guía para que el equipo de gestión del establecimiento monitoree y evalúe las actividades a realizar en el proyecto de desarrollo de habilidades emocionales de los docentes en el Colegio Montessori, con la finalidad de que estos desarrollen tales capacidades y tengan las competencias necesarias para transmitir las en sus estudiantes, siempre teniendo como foco el desarrollo integral de sus estudiantes.

Ya establecidas las metas de proyecto acorde a los objetivos definidos, junto con sus indicadores de logro y medios de verificación respectivos, es posible desarrollar las actividades que permitirán dar cumplimiento a ello, concretizándolo en acciones específicas y recursos necesarios para su implementación.

XII. ACTIVIDADES, RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES POR META

En el siguiente apartado se encontrarán los elementos necesarios para el cumplimiento de cada una de las metas propuestas para este proyecto, y que tienen directa relación con los objetivos específicos. Dichos elementos se describirán en las siguientes cuatro tablas que se presentan a continuación.

En esta primera tabla se describen cada uno de los elementos que se requieren para poder dar cumplimiento a la meta número uno.

Tabla 12: Actividades asociadas a la Meta Uno

Meta 1: Capacitar al 100% de los docentes en habilidades emocionales en un plazo de un año.		
Actividades	Recursos humanos y roles dentro del proyecto	Recursos materiales necesarios
1.1 Confección de las bases para licitación de la ATE para capacitación en habilidades emocionales en los docentes.	Equipo de gestión para confección de las bases.	Sala multiuso. Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio.
1.2 Licitación sobre perfeccionamiento en habilidades emocionales.	Coordinadora SEP que publica la licitación en un diario de circulación nacional.	Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio.
1.3 Adjudicación de la capacitación docente.	Equipo de gestión selecciona a la ATE.	Licitaciones impresas o en formato digital. Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio.
1.4 Realización de cronograma del plan de acción por parte de la ATE.	Equipo ATE que realiza el cronograma.	Calendario escolar. Horarios de los docentes.

1.5 Realización de capacitación ATE sesión número uno.	Equipo ATE que realiza las capacitaciones. Equipo de gestión para evaluar la capacitación.	Casino. Data, computadores con acceso a internet, equipo de audio.
1.6 Realización de capacitación ATE sesión número dos.	Equipo ATE que realiza las capacitaciones. Equipo de gestión para evaluar la capacitación.	Casino. Data, computadores con acceso a internet, equipo de audio.
1.7 Realización de capacitación ATE sesión número tres.	Equipo ATE que realiza las capacitaciones. Equipo de gestión para evaluar la capacitación.	Casino. Data, computadores con acceso a internet, equipo de audio.

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla permite visualizar que con los recursos tanto humanos como materiales necesarios se puede dar cumplimiento a la meta uno, es decir, capacitar al 100% de los docentes en habilidades emocionales.

En la siguiente tabla se encuentran los elementos que se requieren para la realización de la meta número dos, que consiste en la elaboración y aplicación de encuesta de satisfacción sobre la asesoría realizada por la ATE, donde los docentes deben firmar una vez entregada la encuesta a la coordinadora SEP.

Tabla 13: Actividades asociadas a la Meta Dos

Meta 2: Lograr que el 100% de los docentes responda la encuesta de satisfacción de las asesorías realizadas por la ATE.		
Actividades	Recursos humanos y roles dentro del proyecto	Recursos materiales necesarios
2.1 Diseño de encuesta de satisfacción de los docentes.	Equipo de gestión confecciona la encuesta de satisfacción a docentes.	Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio.
2.2 Aplicación de encuesta de satisfacción de los docentes.	Equipo de gestión aplica la encuesta de satisfacción a docentes.	Materiales de papelería.
2.3 Recepción de las encuestas realizadas por docentes.	Coordinadora SEP recibe la encuesta de satisfacción a docentes.	Archivador y listado de docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la tabla 13, se puede concluir que para poder cumplir la meta número dos, lograr que el 100% de los docentes respondan la encuesta de satisfacción, es fundamental que dicha encuestas sean diseñadas, aplicadas y recibidas en su totalidad.

La tabla que se presenta a continuación muestra las actividades necesarias para el cumplimiento de la meta tres, donde la observación de clases se realizará después de cada capacitación. Esta observación de aula será llevada a cabo por el equipo de gestión en conjunto con la ATE, que para poder cubrir todas las observaciones, las cuales estarán conformadas por duplas formadas por un miembro del equipo de gestión más uno del equipo ATE.

Tabla 14: Actividades asociadas a la Meta Tres

Meta 3: Lograr que el equipo de gestión monitoree al 100% de los docentes a través de una rúbrica de observación de clases en diez meses.		
Actividades	Recursos humanos y roles dentro del proyecto	Recursos materiales necesarios
3.1 Revisión y modificación de planificaciones en colaboración con ATE, equipo de gestión y docentes.	Equipo de gestión, docentes y ATE revisan y modifican colaborativamente las planificaciones de cada docente.	Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio. Planificaciones en formato digital.
3.2 Observación de aula al docente por parte del equipo de gestión y ATE.	Equipo de gestión y ATE observan, en conjunto, las clases de los docentes.	Rúbrica de observación de clases. Computadores con acceso a internet.
3.3 Retroalimentación de observación de aula por parte del equipo de gestión en reuniones de colaboración con los docentes.	Equipo de gestión y ATE retroalimentan, en conjunto, las clases de los docentes.	Rúbrica de observación de clases impresas.

Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar la tabla, es fundamental contar con la realización de las actividades ahí expuestas, puesto que son relevantes para poder dar cumplimiento a la meta número tres, y es clave para poder cumplir con el objetivo específico número tres de este proyecto.

La siguiente tabla muestra las actividades asociadas al Objetivo Específico cuatro, el cual posee dos metas dependiendo del género, sin embargo, las actividades que se realizarán no se encuentran diferenciadas por género ya que las actividades a realizar corresponden a las mismas.

Tabla 15: Actividades asociadas a la Meta Cuatro

<p>Meta 4: -Aumentar a un 50% las mujeres que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional.</p> <p>-Aumentar a un 50% los hombres que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional.</p>		
Actividades	Recursos humanos y roles dentro del proyecto	Recursos materiales necesarios
4.1 Análisis de la última rúbrica de observación realizada por el equipo de gestión y ATE a los docentes.	Equipo de gestión y ATE analizan en conjunto las rúbricas de observación de clases de los docentes.	Rúbrica de observación de clases en formato digital. Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio.
4.2 Aplicación del test TMMS-24 para reevaluar a los docentes por parte de equipo de gestión.	Equipo de gestión aplica el test a los docentes.	Copias del test TMMS-24. Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio.
4.3 Análisis de los resultados de la reevaluación del test TMMS-24 aplicada a los docentes.	Equipo de gestión evalúa los resultados de los test aplicados a los docentes.	Test TMMS-24 contestado por los docentes. Computadores con acceso a internet, impresoras y material de escritorio.

Fuente: Elaboración propia.

Después de analizar los elementos contenidos en la tabla N° 15, se concluye, que es relevante lograr la realización de cada una de las actividades ahí propuesta, ya que permitirán dar cumplimiento a la meta propuesta, pero más importante aún, permitirá monitorear avances respecto al diagnóstico inicial.

Finalmente, al definir las actividades necesarias, es posible proyectar los resultados esperados asociados a las metas establecidas.

XIII. RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto considera el cumplimiento de cuatro metas, una para cada objetivo específico, de acuerdo con los indicadores de logro y medios de verificación con sus respectivas actividades, tal como se vio en los capítulos X, XI y XII.

Con la primera meta, capacitar al 100% de los docentes en habilidades emocionales en un plazo de 1 año se espera que todo el cuerpo docente que asiste regularmente al establecimiento, es decir, sin considerar a aquellos profesores que se encuentren en el minuto de la capacitación con licencias prolongadas, concurren a las tres capacitaciones que realizará la ATE en habilidades emocionales, para así adquirir nuevas herramientas y estrategias que sean de utilidad para los mismos docentes y que luego puedan transmitirlos a sus estudiantes a través de distintas actividades en la sala de clases de manera transversal a las distintas áreas de estudio, con el apoyo del equipo de gestión.

Con la segunda meta, lograr que el 100% de los docentes respondan la encuesta de satisfacción de las asesorías realizadas por la ATE, se espera monitorear, luego de cada una de las tres capacitaciones, el contraste entre las expectativas los docentes y el trabajo realizado por los profesionales de la ATE. Así el equipo de gestión puede generar propuestas de mejora a tiempo (antes de la siguiente capacitación) para que sean aplicadas por la ATE. Esta retroalimentación permitirá que las capacitaciones en su totalidad hayan avanzado hacia las propias necesidades de los docentes según sus debilidades iniciales. De esta forma los docentes sentirán que sus opiniones son escuchadas y valoradas para la mejoría del proceso.

Con la tercera meta, lograr que el equipo de gestión monitoree al 100% de los docentes a través de una rúbrica de observación de clases en diez meses, se espera que los docentes apliquen lo aprendido luego de cada una de las tres capacitaciones, quienes con ayuda del equipo de gestión revisarán y corregirán las planificaciones de los docentes en colaboración con los profesionales de la ATE, para que las actividades y evaluaciones realizadas contempladas cuenten ahora con herramientas que desarrollen las habilidades emocionales en sus estudiantes. Luego

de cada observación de clase, los docentes serán retroalimentados, lo que permite un proceso continuo de mejoramiento siempre apoyado por el equipo de gestión.

Finalmente, con la última meta que corresponde a aumentar en un 50% tanto las mujeres como hombres, que se encuentran en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional, se espera, debido al análisis de la última rúbrica de observación de clases, luego la aplicación nuevamente del test TMMS-24 y el análisis de los resultados por parte del equipo de gestión, que el número de las docentes mujeres haya aumentado de 4 a 10 y docentes hombres de 0 a 2 desde el nivel insuficiente hasta adecuado, gracias a las capacitaciones realizadas por la ATE, al monitoreo de éstas con las encuestas de satisfacción y la retroalimentación de la observación de clases junto con la revisión y modificación de las planificaciones de los docentes para que éstos adquieran las aptitudes y conocimientos necesarios para el desarrollo de las habilidades emocionales en sus estudiantes clase a clase.

El resultado esperado, gracias al cumplimiento de las cuatro metas antes mencionadas, es cumplir con el desarrollo íntegro de los estudiantes del Colegio Montessori de San Bernardo, llevando a cabo así la misión y visión del establecimiento, formando estudiantes con capacidades y habilidades que les permitan enfrentarse a las exigencias del siglo XXI y contribuir a la sociedad (Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori, 2007).

Estos resultados esperados, requieren del gasto de recursos asociados a cada acción, lo que es de fundamental análisis para determinar su factibilidad y origen de los fondos necesarios.

XIV. COSTOS DEL PROYECTO

Para el financiamiento del proyecto es necesario utilizar recursos provenientes de la ley SEP, por ello se debe incorporar dentro de las acciones de la panificación anual del colegio. De esta forma, el equipo de gestión destinará los gastos en recursos humanos los cuales tienen relación con la contratación de la ATE encargada de la capacitación docente del proyecto, materiales o insumos de oficina y gastos de alimentación destinados a los desayunos, almuerzos y *coffee break*.

A continuación se detalla tabla con las especificaciones de los costos del proyecto.

Tabla 16: Costos del proyecto

GASTOS ASOCIADOS	Especificar	VALOR (en miles de pesos)	%
Gasto en Recursos Humanos	ATE	16.200	90
Gasto en Materiales o Insumos	Materiales de oficina: resmas de papel y tinta.	200	1,1
Gasto en Alimentación	Alimentación	1.600	8,9
TOTAL		18.000	100

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar, que el cálculo presupuestario fue realizado considerando otra propuesta económica (anexo 3) otorgada por el representante legal de Asesorías Integrales Foco, señor Abraham Cárdenas Ponce. De esta forma, corresponde a una estimación del costo total del proyecto lo cual será definido inmediatamente después a la aprobación del proyecto.

Se aprecia en la tabla 16 que el mayor peso económico que contempla la realización del proyecto es respecto al gasto en recursos humanos provisto por la ATE

(90% del total), mientras que el 10% restante de los recursos se utilizarán en insumos, materiales y alimentación necesarios para su correcta realización. De esta manera, la prioridad económica se centra en la capacitación de los docentes.

Finalmente, para organizar la distribución de los recursos asociados a las actividades definidas para el cumplimiento del proyecto, es necesario el diseño de un cronograma con los tiempos que éstos serán requeridos acorde a la consecución de las actividades programadas.

XIV. CRONOGRAMA (CARTA GANTT)

El presente cronograma, muestra el resumen del proyecto, donde se visualizan las diferentes actividades a realizar, con el objetivo de facilitar la gestión y el seguimiento del desarrollo del proyecto, y además ante cualquier dificultad permitirá ajustar los tiempos para poder cumplir con el objetivo general y con los objetivos específicos.

Tabla 17: Carta Gantt del proyecto

ACTIVIDADES	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Confección de las bases para licitación de la ATE para capacitación en habilidades emocionales en los docentes.	X									
Licitación sobre perfeccionamiento en habilidades emocionales.	X									
Adjudicación de la capacitación docente.	X									
Realización de cronograma del plan de acción por parte de la ATE.	X									
Realización de capacitación ATE número uno.		X								
Realización de encuesta de satisfacción de los docentes.		X								
Revisión y modificación de planificaciones en colaboración con ATE, equipo de gestión y docentes.			X							
Observación de aula al docente por parte del equipo de gestión y ATE.			X							
Retroalimentación de observación de aula por parte del equipo de gestión en reuniones de colaboración con los docentes.			X							
Realización de capacitación ATE número dos.				X						
Realización de encuesta de satisfacción de los docentes.				X						

Revisión y modificación de planificaciones en colaboración con ATE, equipo de gestión y docentes.						X				
Observación de aula al docente por parte del equipo de gestión y ATE.						X				
Retroalimentación de observación de aula por parte del equipo de gestión en reuniones de colaboración con los docentes.						X				
Realización de capacitación ATE número tres.							X			
Realización de encuesta de satisfacción de los docentes.							X			
Revisión y modificación de planificaciones en colaboración con ATE, equipo de gestión y docentes.								X		
Observación de aula al docente por parte del equipo de gestión y ATE.								X		
Retroalimentación de observación de aula por parte del equipo de gestión en reuniones de colaboración con los docentes.								X		
Análisis de la última rúbrica de observación realizada por el equipo de gestión y ATE a los docentes.									X	
Aplicación del test TMMS-24 para reevaluar a los docentes por parte de equipo de gestión.									X	
Análisis de los resultados de la reevaluación del test TMMS-24 aplicada a los docentes.										X
Confección de un informe final escrito por el equipo de gestión, entregado a cada docente.										X

Fuente: Elaboración propia.

Estas actividades, desarrolladas en el plazo de 10 meses entregan una orientación de los pasos a seguir; sin embargo, pueden modificarse y/o ajustarse si el equipo de gestión lo cree conveniente debido a los monitoreos permanentes en el seguimiento del proyecto, siempre considerando mejoras en su correcta implementación. De esta manera se llevaría a cabo el ciclo de mejoramiento permanente en

la formación de los docentes, en particular, en el desarrollo de sus propias habilidades emocionales para que una vez adquiridas las nuevas herramientas, éstos puedan implementarlas correcta y guiadamente en sus clases con el objetivo de que sus alumnos aprendan de ellas y sean un aporte verdadero en su formación integral como personas.

XIV. CONCLUSIONES FINALES

El presente proyecto, fue fundado sobre las bases del nuevo paradigma educativo, donde el énfasis se encuentra en el desarrollo integral de los estudiantes, cobrando vital importancia las habilidades emocionales debido a su participación en el proceso de aprendizaje y formación valórica. Por ello, para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo para el desarrollo de dichas habilidades, se debe asegurar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para ello, de manera que al abordar la situación de raíz, será posible aumentar el nivel de impacto y mejorar la debilidad en este aspecto que presentan los docentes del colegio Montessori de San Bernardo.

Los posibles impactos que el proyecto puede generar, se enmarcan en el beneficio directo sobre los docentes al poder contar con herramientas para abordar el desarrollo emocional de los estudiantes, siendo estos últimos beneficiarios indirectos cuando se comiencen a implementar por parte de los docentes las estrategias aprendidas y fomentando el área emocional de sus estudiantes. Paralelamente, en un plano institucional, el proyecto permitirá avanzar en el cumplimiento del PEI del colegio, apoyando la labor del equipo de gestión y aportando además a la concreción del currículum nacional determinado por el Mineduc, razón por la cual, inclusive pudiese impactar de manera nacional al ser considerado como proyecto aplicable en otros establecimientos educacionales. Por otra parte, también cabe la posibilidad de que se generen efectos no esperados, como podría ser el afloramiento de situaciones personales de los docentes donde se encuentren afectados emocionalmente, lo cual dificultaría la adquisición de herramientas para posteriormente apoyar el proceso con sus estudiantes.

El presente proyecto, tiene un objetivo y metas claras con los impactos esperados que apuntan a la superación de una necesidad concreta, sin embargo, genera al mismo tiempo un conjunto de repercusiones en otras áreas, lo que genera efectos indirectos de mejoramiento en la calidad, como lo es en liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar y recursos.

Respecto a liderazgo, se destacan los procedimientos desarrollados por el equipo de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar el presente proyecto, considerando las aristas del PEI desde una visión estratégica, fomentando el logro de los objetivos institucionales mediante éste, estableciendo también alianzas con organizaciones externas, como lo es en este caso la ATE encargada de la concreción de los talleres.

En el área de Gestión Curricular, se concluye que se generó una involucración de las actividades del proyecto para asegurar la sustentabilidad de su diseño e implementación acorde a la propuesta del Marco Curricular Nacional, en coherencia con el PEI, ya que se encuentra articulada con las Bases Curriculares, atendiendo a las necesidades de los estudiantes. Por ello, la organización del proyecto diseñó una preparación para la implementación de los talleres, asegurando posteriormente con el monitoreo en aula, la implementación de estas estrategias en sala de clase mediante la acción de los docentes, para finalmente realizar una evaluación que determine el logro del proyecto y realizar los ajustes necesarios.

Sobre Convivencia Escolar, se concluye que las actividades diseñadas por el proyecto, consideran las diferencias individuales presentes tanto en los docentes como estudiantes, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes como formación personal, principalmente en el área emocional, apuntando a la integralidad.

Finalmente, respecto al área de Recursos, se concluye que el proyecto asegura tanto el desarrollo de docentes, como de los estudiantes mediante la organización adecuada de los recursos. De esta manera, es posible señalar que el proyecto es eficiente, debido a la optimización de recursos con la destinación de fondos SEP para su financiamiento y del apoyo del equipo de gestión para la implementación, requiriendo de la ATE principalmente para dictar los talleres, además considerando que al impactar directamente a los docentes, esto repercutirá en los estudiantes, es decir, abordando esta población más pequeña en cantidad, es posible alcanzar un universo mucho mayor que son todos los estudiantes del colegio Montessori de San Bernardo. De igual manera, se destaca la eficacia del proyecto por

cuanto las acciones programadas, están destinadas directamente a la superación de la necesidad, cumpliendo según las metas un alto porcentaje de cobertura. Respecto a la efectividad, se podrá determinar junto con las encuestas de satisfacción programadas la percepción de los beneficiarios directos que son los docentes respecto al cumplimiento del objetivo planteado.

Por otra parte se concluye, respecto a la metodología utilizada para resolver el problema, que el procedimiento llevado a cabo, podría ser útil en otras oportunidades, ya sea en el colegio Montessori de San Bernardo u otro, para resolver distintas problemáticas, ya que aborda la problemática desde una perspectiva holística en el diagnóstico, comenzando paulatinamente a enfocarse en los detalles principales que permitirán determinar la raíz de la problemática, para priorizar aquellos con más relevancia para el PEI de cada colegio. De esta manera, la metodología utilizada, también permite brindar un sustento referencial sobre los conceptos involucrados, elemento principal para el diseño de cualquier proyecto, de igual modo como lo es la organización de los recursos humanos, materiales y financieros y la gestión de las actividades temporalmente, permitiendo la posterior evaluación del proceso, de los impactos generados y del cumplimiento de las metas planteadas, articulando con los actores claves para ello. Es posible concluir que esta metodología abarca diferentes aristas de un proyecto, pero al mismo tiempo enfatiza en las situaciones puntuales que se abordará, lo cual es favorable para abordar situaciones futuras de superación de necesidades.

Mediante la realización de este proyecto, fue posible levantar nuevas necesidades que pueden resolverse con esta metodología de trabajo, por ello, se sugiere al establecimiento realizar talleres de autocuidado a los docentes de manera trimestral a cargo del psicólogo contratado en el propio colegio, para favorecer el bienestar emocional de éstos y que puedan continuar con estrategias para desarrollar habilidades emocionales en sus estudiantes, además de continuar monitoreando por parte del equipo de gestión, la implementación de las herramientas y estrategias aprendidas en el taller de la ATE, determinando su efectividad a largo plazo en el

progreso del cumplimiento de metas establecidas en el PEI. Otra sugerencia enfocada al equipo de gestión, es implementar como actividad sistematizada en la acción docente, el dedicar los primeros 15 minutos de su clase a implementar una actividad del área emocional, para tener una intencionalidad directa al desarrollo de dichas habilidades. Además se sugiere al Mineduc, la realización de jornadas nacionales de sensibilización sobre la importancia de las habilidades emocionales para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, de esta manera se espera que a través de éstas, a nivel de políticas públicas, se realicen mejoras en relación a la metodología basándose en la educación integral y explicitación de esto en las bases curriculares, para que esté intencionado de manera concreta el desarrollo de habilidades emocionales, con indicadores de logro y orientaciones necesarias para ello.

El desarrollo de habilidades emocionales, es parte fundamental del desarrollo integral del ser humano, no basta con formar estudiantes en el área cognitiva que dominen los contenidos de las asignaturas, si no están preparados emocionalmente para enfrentar los desafíos que la sociedad presenta, ya que “al menos un 80% del éxito en la edad adulta proviene de la inteligencia emocional” (Goleman D. , Inteligencia Emocional, 1995).

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Obtenido de: <http://www.simce.cl/ficha2017/?lista=1&rbd=10600&establecimiento=COLEGIO+MONTESSORI®ion=13000&comuna=13401>.(consulta:septiembre 2018).

Agencia de la Calidad de la Educación (2013). Obtenido de: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gestión-Escolar.pdf> .(consulta: septiembre 2018).

Agencia de la Educación. (sf). Obtenido de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>.(consulta: octubre 2018).

Agusti, C (2018). Obtenido de: <http://www.revistadeeducacion.cl/como-influyen-las-emociones-en-el-proceso-del-aprendizaje/>.(consulta: septiembre 2018).

Alvarado Oyarce, O (2005). *Gestión de proyectos educativos. Lineamientos metodológicos*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Arrieta, Y. C (2015). Obtenido de: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?sequence=1>.(consulta: septiembre 2018).

Arrieta, Y., Cordoba, Y., Maestre, L., & Niño, K (2015). *Repositorio Institucional Universidad del Norte*. Obtenido de: Repositorio Institucional Universidad del Norte:
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?sequence=1>.(consulta: septiembre 2018).

- Asenjo, N., Riquelme, F., & Sánchez, S (2017). Obtenido de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/handle/123456789/4005>.(consulta: septiembre 2018).
- Bellei, C., & Morawietz, L (2016). *La difícil introducción de competencias para el siglo XXI en la educación chilena*. Obtenido de: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=936.(consulta: septiembre 2018).
- Bellei, C., & Morawietz, L (2016). *La difícil introducción de competencias para el siglo XXI en la educación chilena*. Obtenido de : http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=936.(consulta: septiembre 2018).
- Bisquerra, R (2018). Obtenido: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>.(consulta: septiembre 2018).
- Bisquerra, R (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95-114.
- Bisquerra, R (2005). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>.(consulta:septiembre 2018).
- Bisquerra, R (2011) Obtenido de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/272>.(consulta: octubre 2018).
- Casassus, J (2008). Obtenido de *Revista de Pedagogía Crítica Paula Freir*.(consulta: octubre 2018).
- Coloma, C (1993). Obtenido de Dialnet: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetEmocionesYLenguajeEnEducacionYPoliticaCentroDeEduc-5056961%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetEmocionesYLenguajeEnEducacionYPoliticaCentroDeEduc-5056961%20(1).pdf).(consulta: octubre 2018).
- Colegio Montessori (2017). *Cuenta Pública*. Obtenido de Colegio Montessori: [80](http://www.colegio-</p>
</div>
<div data-bbox=)

montessori.cl/documentos_oficiales/documentos_2018/2018_CUENTA_PUBLICA.pdf.(consulta: septiembre 2018).

Decreto N° 2960 (2012). *Aprueba Planes y Programas de estudio de Educación Básica en cursos y asignaturas que indica*. Santiago: Ministerio de Educación.(consulta: octubre 2018).

Decreto N°433 (2012). *Establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica*. Santiago: Ministerio de Educación.

Colegio Montessori (2018). Cuenta Pública Colegio Montessori. Departamento Recursos Humanos *Colegio Montessori*. Obtenido de <http://www.colegio-montessori.cl/>.(consulta: septiembre 2018).

Diesbach, N (2013). *Claudio Naranjo*. Obtenido de: www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/por_nicole%20diesbach_spanish.pdf.(consulta: octubre 2018).

Dinámica (2017). Obtenido de <https://www.divulgaciondina-mica.es/blog/educacion-emocional-proceso-educativo/>.(consulta: octubre 2018).

Educación 2020 (2017). *Redes de Tutoría*. Obtenido de: <http://educacion2020.cl/redes-de-tutoria/>.(consulta: octubre 2018).

Educación Chile (2012). *Educación Personalizada*. Obtenido de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ed.Personalizada%20Normalizaci%C3%B3n%20P.Faure.pdf>.(consulta: septiembre 2018).

Eligeeducar (2017). Obtenido de <http://www.eligeeducar.cl/amar-educa-mensajes-humberto-maturana-los-educadores>.(consulta: septiembre 2018).

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.

- Fernández, P., & Extramera, N (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado* , 66-93.
- Foz, S., Gasca, I., Gómez, P., & Sancho, A (2010). La inteligencia emocional en la práctica docente. *A Tres Bandas*(33), 6-9.
- Fraile, A (2014). Obtenido de <http://www.periodicodelbiencomun.com/propuestas-proyectos/la-educacion-que-tenemos-roba-conciencia-entrevista-claudio-naranjo/>.(consulta: octubre 2018).
- Fraile, A (2014). *Periódico Bien Común, ser nosotros*. Obtenido de <http://www.periodicodelbiencomun.com/propuestas-proyectos/la-educacion-que-tenemos-roba-conciencia-entrevista-claudio-naranjo/>.(consulta: octubre 2018).
- Gaja, M (2017). Obtenido de <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/que-aporta-la-neurociencia-al-mundo-del-aprendizaje/>.(consulta: octubre 2018).
- Gamón, M. S (2016). *Inteligencia Emocional*. Obtenido de <http://inteligenciaenal.blogspot.com/2013/04/tmms-24.html>.(consulta: octubre 2018).
- García, M. C (2003). Inteligencia emocional: estudiando otras perspectivas. *UMBRAL. Revista de Educación, Cultura y Sociedad.*, 143-148.
- Goleman, D (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Kairós.
- Goleman, D (1995). *La Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Habilidades Emocionales del Docente en su Práctica Pedagógica*. (s.f.). Obtenido de:
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?sequence=1>.(consulta: octubre 2018).

Humberto, M., & Carlos, V (2001). *Researchgate*. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/318107503_Conversando_sobre_educacion.(consulta: octubre 2018).

Instituto superior de estudios psicológicos (2017). *Instituto superior de estudios psicológicos*. Obtenido de <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/que-aporta-la-neurociencia-al-mundo-del-aprendizaje/>.(consulta: octubre 2018).

Laboratorio de emociones de la Facultad de Psicología de Málaga (2018). *Inteligencia Emocional*. Obtenido de: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>.(consulta: noviembre 2018).

Ley N° 20.845 (2015). *Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del estado*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ley N°20.370 (2009). *Ley General de Educación*.

Londoño, C (2017). *Eligeeducar* .Obtenido de: <http://www.eligeeducar.cl/-amar-educamensajes-humberto-maturana-los-educadores>.(consulta: octubre 2018).

López-Delgado, J. C (2017). *science direct*. Obtenido de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16300331>.(consulta: octubre 2018).

López, H. C (2017). Obtenido de: <https://www.elmostrador.cl/cultura/2017/01/10/claudio-naranjo-en-el-congreso-futuro-la-educacion-es-una-estafa-le-roba-la-vida-a-los-jovenes-una-carcel/>.(consulta: octubre 2018).

- Martínez-Otero Pérez, V (2000). *Formación integral de adolescentes: educación personalizada y programa de desarrollo personal*. España: Fundamentos.
(consulta: septiembre 2018).
- Maturana, H (1993). Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga-articulo/5056961.pdf>.(consulta: octubre 2018).
- Maya, N (2014). Obtenido de <https://communityofinsurance.es/blog/2014/09/05/las-emociones-y-el-aprendizaje-desde-la-neurociencia/>.(consulta: octubre 2018).
- Maya, N (2014). Obtenido de <https://communityofinsurance.es/blog/2014/09/05/las-emociones-y-el-aprendizaje-desde-la-neurociencia/>.(consulta: octubre 2018).
- Mayer, J., & Salovey, P (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York : Basic Books.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Recomendaciones para una política Nacional de desarrollo curricular*. Santiago: Unidad de currículum y evaluación.
- Ministerio de Educación (2008). *Biblioteca Congreso Nacional*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>.(consulta: octubre 2018).
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación (2009). *Ayuda Mineduc*. Obtenido de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>.(consulta: octubre 2018).
- Ministerio de Educación (2011). *Bases Curriculares. Consulta Pública*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas .
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago: División de Educación General.
- Ministerio de Educación (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente* . Santiago: División de Educación Superior.
- Ministerio de Educación (2018). *Currículum Nacional*.Obtenido de: <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/recursos/>.(consulta: octubre 2018).
- Ministerio de Educación (2016). *Estándares para la Formación Inicial Docente*. Obtenido de <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>.(consulta: octubre 2018).
- Ministerio de Educación (2016). *Estándares para la Formación Inicial Docente*. Obtenido de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>.(consulta: octubre 2018).
- Ministerio de Educación (2010). *Biblioteca Congreso Nacional*. Obtenido de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>.(consulta: octubre 2018).
- Moraga, M (2015). *Repositorio Académico Universidad de Chile*. Obtenido de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142118>.(consulta: octubre 2018).
- Parker, P. D., Martin, A. J., & Colmar, S. & (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement,

and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 75, 503 - 5013.(consulta: octubre 2018).

Pozo, J. I., & Monereo, C (1999). *Docencia Universitaria*. Obtenido de: file:///C:/Users/PDV-Providencia/Downloads/Elaprendizajeestrategico_ensearaaprenderdesdeelc urrculo.pdf.(consulta: octubre 2018).

Proyecto Educativo Institucional Colegio Montessori (2007). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago.(consulta: septiembre 2018).

Reguera, L (2017). *La mente es maravillosa*. Obtenido de: <https://lamenteesmaravillosa.com/los-profesores-inteligencia-emocional-los-dejan-huella/>.(consulta: octubre 2018).

Reimagina (2013). *Reimagina La ATE de la ejercitación*. Obtenido de: <http://www.reimagina.cl/humberto-maturana-hoy-el-problema-de-la-educacion-es-de-la-inteligencia-sino-de-la-emocion/>.(consulta: octubre 2018).

Rodríguez, C (2016). *Educa y aprende*. Obtenido de: <https://educayaprende.com/neuroaprendizaje-neuroeducacion/>.(consulta: octubre 2018).

Rodríguez, C (2016). Obtenido de: <https://educayaprende.com/neuroaprendizaje-neuroeducacion/>.(consulta: octubre 2018).

Rotger, M (2017). Córdoba: Editorial Brujas.

Rotger, M (2017). *Neurociencia, neuroaprendizaje. Las emociones y el aprendizaje. Nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Córdoba: Brujas.

Saarni, C (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac.*, 68-91.

Universidad Católica de Córdoba (2008). *Universidad Católica de Córdoba*.
 Obtenido de: https://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf.(consulta : noviembre 2018).

Urzúa, E. M (2008). *Le Monde Diplomatique*. Obtenido de <https://www.lemondediplomatique.cl/EL-NUEVO-PARADIGMA-EDUCATIVO-EXIGE.html>.(consulta: octubre 2018).

ANEXOS

Anexo 1:

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN DE AULA - Colegio Montessori 2018

Nombre Docente	
Curso/ Asignatura	
Objetivo de clase	
Fecha / Bloque	
Observadores	

ESTRUCTURA DE LA CLASE:			
INICIO			
Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado

<p>I1</p> <p>Solo comunica explícitamente el objetivo de la clase.</p> <p>I2</p> <p>Solo realiza activación de conocimientos previos <u>que se relacionen</u> con el objetivo de la clase.</p> <p>I3</p> <p>Solo da a conocer las actividades que se realizarán en esa clase en particular.</p>	<p>B1</p> <p>Comunica explícitamente el aprendizaje esperado /objetivo de la clase.</p> <p>Y</p> <p>Activa los conocimientos previos de los estudiantes que <u>se relacionan</u> con el objetivo de la clase.</p> <p>B2</p> <p>Comunica explícitamente el aprendizaje esperado /objetivo de la clase.</p> <p>Y</p> <p>Da a conocer las actividades que se realizarán en esa clase en particular.</p>	<p>Comunica explícitamente el aprendizaje esperado / objetivo de la clase.</p> <p>Y</p> <p><u>Explica</u> la relación entre los conocimientos previos y los aprendizajes a trabajar en la clase.</p> <p>Y</p> <p>Da a conocer las actividades que se realizarán en esa clase en Particular.</p> <p>Y</p> <p>Explicita los criterios que orientan a los estudiantes tanto para autoevaluarse O como para ser evaluados.</p> <p>(En el caso de EFI se puede realizar al inicio o durante el calentamiento).</p>	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente, el docente</i></p> <p>Estimula a través de la reflexión, que el estudiante pueda otorgar explícitamente sentido a la clase (<i>qué hace, para qué lo hace, con qué lo relaciona...</i>)</p>

Comentarios:

ESTRUCTURA DE LA CLASE:			
UTILIZACIÓN EFECTIVA DEL TIEMPO			
Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>La distribución del tiempo que realiza el docente <u>no</u> permite la realización de las actividades centrales.</p>	<p>B1</p> <p>El docente utiliza efectivamente el tiempo para el aprendizaje a través de actividades que mantienen a los estudiantes trabajando durante la clase evitando dilatar excesivamente una actividad, <u>sin embargo</u>, en las transiciones entre actividades existe pérdida de tiempo.</p> <p>B2</p> <p>La distribución del tiempo que realiza el docente permite <u>parcialmente</u> la realización de las actividades centrales.</p>	<p>El docente utiliza efectivamente el tiempo para el aprendizaje a través de actividades que mantienen a los estudiantes trabajando durante la clase evitando dilatar excesivamente una actividad.</p>	<p><i> Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente, el docente.</i></p> <p>Cumple con el requisito del competente y <u>además</u> ofrece material a aquellos estudiantes que finalizan antes del tiempo estimado la actividad.</p>

ORIENTACION AL APRENDIZAJE

MONITOREO DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>I1</p> <p>El docente no chequea la comprensión de las instrucciones dadas (<i>parafraseo, ejemplificación, entre otros</i>).</p> <p>I2</p> <p><u>Solo</u> monitorea la ejecución de la actividad propuesta.</p> <p>I3</p> <p><u>Solo</u> monitorea el cierre de la actividad.</p>	<p>B1</p> <p>El docente <u>chequea</u> la comprensión de las instrucciones dadas (<i>parafraseo, ejemplificación, entre otros</i>).</p> <p>Y</p> <p>Monitorea activamente (<i>recorre la sala, se acerca, pregunta, responde, corrige</i>) la ejecución de la actividad.</p> <p>B2</p> <p>El docente <u>chequea</u> la comprensión de las instrucciones dadas (<i>parafraseo, ejemplificación, entre otros</i>).</p> <p>Y</p> <p>Monitorea activamente (<i>revisa y corrige con el grupo curso</i>) la finalización de la actividad.</p>	<p>El docente <u>chequea</u> la comprensión de las instrucciones dadas (<i>parafraseo, ejemplificación, entre otros</i>).</p> <p>Y</p> <p>Monitorea <i>activamente</i> (<i>recorre la sala, se acerca, pregunta, responde, corrige</i>) la ejecución de la actividad.</p> <p>Y</p> <p>Monitorea <i>activamente</i> (<i>revisa y corrige con el grupo curso</i>) la finalización de la actividad.</p>	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente el docente</i></p> <p>Durante el proceso de desarrollo de la/s actividad/es, el docente presenta como estrategia el uso de las preguntas y repreguntas dirigidas, para facilitar: el conflicto cognitivo, la hipótesis y la reflexión del estudiante sobre el proceso de resolución de la actividad (<i>teniendo en cuenta: etapas, errores, obstáculos en la resolución, otros</i>); y las estrategias de aprendizaje utilizadas en ello.</p>

ORIENTACION AL APRENDIZAJE

EXPLICACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONTENIDOS.

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>I1</p> <p>Durante el desarrollo de la clase, el docente utiliza un lenguaje <u>no comprensible</u> por el ciclo de enseñanza de los estudiantes.</p> <p>I3</p> <p>El docente presenta errores conceptuales que conducen a un aprendizaje erróneo.</p>	<p>Durante el desarrollo de la clase, el docente utiliza un lenguaje preciso en relación con los contenidos y el ciclo de enseñanza de los estudiantes.</p> <p>Y</p> <p>No establece relaciones entre los contenidos tratados.</p>	<p>Durante el desarrollo de la clase, el docente utiliza un lenguaje preciso en relación con los contenidos y el ciclo de enseñanza de los estudiantes.</p> <p>Y</p> <p>Establece relaciones entre los contenidos tratados (<i>utilizando ejemplos, guías, esquemas, organizadores, mapas conceptuales, entre otros para profundizar clarificar</i>) para la mejor comprensión de los estudiantes, explicitando además la funcionalidad de los mismos.</p>	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente el docente:</i></p> <p>Establece relaciones de los contenidos con otras asignaturas</p>

ORIENTACION AL APRENDIZAJE

RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA DE APRENDIZAJES

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>I1</p> <p>El docente formula preguntas y las responde él mismo</p> <p>I2</p> <p>El docente no responde las preguntas de los estudiantes (<i>invisibiliza a los estudiantes</i>).</p> <p>I3</p> <p>El docente no formula preguntas.</p>	<p>B1</p> <p>El docente durante el desarrollo de la clase <u>solo formula</u> preguntas individual <u>o</u> colectivamente para la mejor comprensión de los contenidos tratados</p> <p>B2</p> <p>El docente durante el desarrollo de la clase <u>solo responde</u> preguntas individual <u>o</u> colectivamente para la mejor comprensión de los contenidos tratados.</p>	<p>El docente durante el desarrollo de la clase <u>formula y responde</u> preguntas individual y colectivamente frente al grupo curso para la mejor comprensión de los contenidos tratados.</p> <p>Y</p> <p>El docente corrige errores conceptuales y/o procedimentales de los estudiantes <u>si se presentan</u>, como una oportunidad de aprendizaje colectiva.</p>	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente el docente</i></p> <p>Promueve instancias de retroalimentación entre los estudiantes (<i>por ejemplo, antes de contestar el docente solicita a los estudiantes que respondan</i>)</p>

MANEJO DIDACTICO

METODOLOGÍA

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>Implementa actividades que NO presentan progresión hacia el logro de los objetivos de aprendizaje y el tiempo asignado para esa clase.</p>	<p>B1 La o las actividades desarrolladas durante la clase tributan parcialmente o tangencialmente a la <u>habilidad contenida</u> en el objetivo de la clase.</p> <p>B2 Las actividades desarrolladas no logran involucrar a los estudiantes (<i>se desconcentran, realizan otra actividad</i>).</p> <p>B3 Utiliza recursos de aprendizaje que se relacionan directamente solo con un estilo de aprendizaje y adecuado a la edad de los estudiantes.</p>	<p>La o las actividades desarrolladas durante la clase tributan a la <u>habilidad contenida</u> en el objetivo de la clase.</p> <p>Y Las actividades desarrolladas mantienen a los estudiantes involucrados y trabajando durante la clase (<i>actividades variadas, complejas, desafiantes</i>).</p> <p>Y El o los recursos permiten abordar diversos estilos de aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>Y/O Dispone de actividades para los estudiantes PIE (<i>en los casos que amerita</i>)</p>	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente el docente</i></p> <p>D1 Incorpora recursos tecnológicos para promover el conocimiento en un ambiente digital.</p> <p>D2 Dispone de actividades extras para los estudiantes aventajados.</p> <p>D3 Utiliza material didáctico (<i>juegos, Tic's, otros</i>) variado que facilita directamente el proceso de motivación, aprendizaje y evaluación de los estudiantes (<i>respondiendo a las características de edad e interés grupal</i>).</p>

MANEJO DIDACTICO

DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>I1</p> <p>Durante la clase NO menciona ni explica las habilidades cognitivas declaradas en el objetivo.</p> <p>I2</p> <p>El objetivo de la clase no contiene una habilidad a desarrollar (es una actividad).</p>	<p>Durante la clase <u>explica</u> (ej. <i>anotar, decir sin detenerse en detalles</i>) la habilidad cognitiva declarada en el objetivo de la clase sin generar instancias de modelamiento.</p>	<p>Durante la clase, el docente <u>explica</u> (ej. <i>detallar</i>) y genera instancias directas para modelar la habilidad contenida en el objetivo de la clase.</p>	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente el docente</i></p> <p>Genera preguntas de carácter <i>reflexivo</i> (logra que los estudiantes argumenten su opinión, profundicen en la reflexión, analicen su práctica o evalúen su desempeño) asociadas al contenido/habilidad desarrollado en la clase.</p>

CLIMA DEL AULA

INTERRELACION PROFESOR-ESTUDIANTE

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>I1</p> <p>El docente NO se relaciona con respeto (<i>amabilidad, escucha, saludo, buen trato, entre otros</i>) con los estudiantes.</p> <p>I2</p> <p>Presenta una o ninguna de las condiciones del competente.</p>	<p>El docente se relaciona con respeto (<i>amabilidad, escucha, saludo, buen trato, entre otros</i>) con los estudiantes.</p> <p>y</p> <p>Presenta dos de las condiciones del competente.</p>	<p>El docente se relaciona con respeto (<i>amabilidad, escucha, saludo, buen trato, entre otros</i>) con los estudiantes.</p> <p>Y</p> <p>Presenta las siguientes condiciones (<u>TODAS</u>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona a los estudiantes oportunidades de participación durante el desarrollo de la clase. - Entrega refuerzo positivo en forma permanente durante la clase (verbal y/o gestual). - Escucha en forma atenta (focalización visual) y atiende las consultas y/o preguntas de los estudiantes (<i>responde</i>). 	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en</i></p> <p><i>el nivel competente el docente</i></p> <p>D1</p> <p>Regula la participación de los estudiantes (<i>regula a los más participativos, incentiva a los que no participan, por ejemplo</i>) de tal manera de que todos puedan participar de la clase.</p> <p>D2</p> <p>Explicita (<i>verbal y gestualmente</i>) una <u>valoración positiva</u> sobre la buena disposición, disciplina y participación individual y grupal de los estudiantes.</p>

CLIMA DEL AULA

AMBIENTE DE LA CLASE

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>I1</p> <p>El clima de aula no permite el normal desarrollo de la clase (<i>excesiva conversación en tono muy alto, estudiantes en su mayoría no prestan atención desconectados, estudiantes irrespetuosos entre ellos y/o con el docente</i>).</p> <p>I2</p> <p>Frente a alguna situación disruptiva el docente NO se hace cargo (<i>hace como que no pasara nada</i>)</p>	<p>Presenta las siguientes condiciones:</p> <p>Genera un clima de trabajo focalizado en la tarea (<i>ambiente propicio para el desarrollo de la clase</i>).</p> <p>O</p> <p>Fomenta el respeto mutuo la reciprocidad y el compañerismo entre los estudiantes, durante la clase.</p> <p><u>En caso que la situación lo amerite</u> (<i>situación disruptiva</i>) el docente se hace cargo logrando que la clase continúe en forma regular.</p>	<p>Presenta las siguientes condiciones:</p> <p>Genera un clima de trabajo focalizado en la tarea (<i>ambiente propicio para el desarrollo de la clase</i>).</p> <p>Y</p> <p>Fomenta el respeto mutuo la reciprocidad y el compañerismo entre los estudiantes, durante la clase.</p> <p><u>En caso que la situación lo amerite</u> (<i>situación disruptiva</i>) el docente se hace cargo logrando que la clase continúe en forma regular.</p>	<p><i> Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente el docente</i></p> <p>D1</p> <p>El docente promueve que sus estudiantes sean activos en cuidar y mantener un clima de respeto colaboración e inclusión (<i>autoregulación</i>).</p> <p>D2</p> <p>Explicita la importancia del clima de respeto y la autorregulación el aprendizaje y desarrollo personal.</p>

ESTRUCTURA DE LA CLASE:

CIERRE

Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>I1 No ocupa el tiempo destinado para el cierre de la clase.</p> <p>I2 Realiza actividad de cierre no relacionada con el objetivo de la clase.</p> <p>I3 Se enfoca en el cierre de la última actividad y no en el cierre general de la clase.</p>	<p>B1 El docente realiza una síntesis de la clase</p> <p>B2 A través de preguntas logra que los estudiantes relacionen el objetivo de la clase con las actividades realizadas.</p>	<p>El docente construye conjuntamente con los estudiantes una síntesis de la clase (puede utilizar variados recursos como organizador gráfico, mapa conceptual, entre otros)</p> <p>Y A través de preguntas logra que los estudiantes <u>relacionen</u> las actividades realizadas con el objetivo de la clase (<i>¿para qué? ¿qué harías tu?</i>)</p> <p>Y Fomenta el desarrollo de procesos metacognitivos (el estudiante reconoce aspectos que le dificultaron alcanzar el objetivo, transfiere a otros aprendizajes, entre otros)</p>	<p><i>Junto con cumplir los desempeños descritos en el nivel competente el docente</i></p> <p>D1 El docente logra que los estudiantes, reconozcan (de forma verbal y a través de sus vivencias), la utilidad de los aprendizajes, otorgando sentido a esa clase en particular (<i>¿para qué?</i>)</p> <p>D2 El docente, a modo de articulación, explicita y anticipa las habilidades y los contenidos a desarrollar en la siguiente clase.</p>

CALIDAD DE LA CO-DOCENCIA			
Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
<p>El apoyo a los estudiantes presenta una o menos de las condiciones descritas en el nivel competente</p>	<p>El apoyo a los estudiantes presenta dos de las condiciones descritas en el nivel competente</p>	<p>El apoyo a los estudiantes presenta como base todas las siguientes condiciones:</p> <p>En el desarrollo de la clase, la co-docencia es realizada en conjunto con el profesional PIE, asumiendo roles y actividades compartidas.</p> <p>Implementan coordinadamente actividades y acciones dirigidas a la diversidad de estudiantes (<i>tipos de actividades, estilos de aprendizajes</i>)</p> <p>Los miembros del equipo de aula utilizan habilidades de comunicación adecuadas entre sí.</p>	<p>Además de lo señalado, las actividades y acciones implementadas favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas (<i>relacionadas con el objetivo de la clase</i>) en “todos” los estudiantes</p>

ALERTAS			
	NO	SI	NA
En algún momento de la clase, el profesor deja de manifiesto explícitamente sus bajas expectativas respecto a las capacidades y los logros de los estudiantes			
En algún momento de la clase, el profesor hace afirmaciones prejuiciosas o discriminaciones de género, prejuicios sobre constitución de la familia, creencias religiosas, entre otros			
Existen acciones del docente de maltrato físico hacia los estudiantes (<i>brusquedad, zamarreos, lanzamiento de objetos, entre otros</i>)			
Respeto el espacio y propósito destinado al desarrollado de las acciones programadas para la lectura silenciosa			

NORMALIZACIÓN			
Docente ingresa al aula durante el horario que corresponde			
Existe uso de la carpeta de planificaciones correspondientes			
Se observa trabajo colaborativo o co docencia con profesora PIE			
Existe interrupción de clases por asistentes de educación u otros			

Referencia general para la organización del tiempo: (No observable)	
Organiza los Tiempos en: (<i>aproximadamente</i>)	Módulo 90 minutos:
Módulo 45 minutos:	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: 15/20 minutos. • Desarrollo: 50 minutos. • Cierre: 20 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: 5 a 10 minutos. • Desarrollo: 25/30 minutos. 	

• *Cierre: 10 minutos.*

Comentarios generales

Fortalezas	Oportunidades de mejora

Acuerdos:

FIRMA OBSERVADOR/ES

FIRMA DOCENTE

Anexo 2:

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *atención emocional*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad emocional* y del 17 al 24 para el factor *reparación de las emociones*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

Claridad	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

Reparación	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Algunas referencias sobre la utilización de la escala:

- Carranque, G.A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R., y Velasco, B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Revista española de Anestesiología y Reanimación*, 51, 75-79.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en prensa). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N (2002). Evaluando la inteligencia emocional. Fernández-Berrocal P y Ramos, N (Eds.), *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós: Barcelona.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados

emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*.

Foluso, W., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos-Díaz, N. & Joiner, T. E. (in press). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Anexo 3:

En el siguiente anexo muestra el costo que tendrá la realización del proyecto presentado. Para un mayor entendimiento se desglosa por acción y el costo que tendrá cada una de ellas.

PROPUESTA ECONÓMICA:

N°	ACCIÓN	Costo total en pesos
1	Asesoría Jefatura Técnica y equipo de gestión.	3.500.000
2	Evaluación de aprendizajes	7.500.000
3	Observación de aula	9.200.000
4	Capacitación	3.500.000
5	Calificación docente	6.300.000
	TOTAL	30.000.000

El presupuesto antes descrito involucra el total de los costos de la propuesta presentada incluyendo los impuestos.

Abraham Cárdenas Ponce

Representante Legal

Asesorías Integrales FOCO Ltda