

# LA DISPOSICIÓN EMOCIONAL EN EL AULA UNIVERSITARIA, COMO FACTOR RELEVANTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

• Nofa Ibáñez S. • Florencia Barrientos W. • Eduardo Cabezón C.  
• Teresa Delgado A. • Gladys Geisse G.

## Introducción

Esta es la síntesis de una investigación interdepartamental de académicos de distintas disciplinas de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE, auspiciada por la Dirección de Investigación de la Universidad en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del MINEDUC (FID). El trabajo se aboca a la descripción y el análisis de la percepción que el o la estudiante tiene de su propia disposición emocional como participante en la interacción que ocurre al interior del aula, en contextos situacionales particulares que él o ella describe (Ibáñez et al; 2002). Corresponde a uno de los niveles básicos de lo que consideramos una nueva dimensión de la evaluación: *la evaluación del contexto interaccional educativo* (Ibáñez, N. 1999, 2000, 2001), que implica considerar la disposición emocional de estudiantes y profesores, según su propia percepción. El fundamento teórico del proyecto es, básicamente, la concepción de las emociones de la biología del conocimiento de Humberto Maturana R. y los principios y objetivos de la actual reforma educacional. El propósito es generar nuevo conocimiento que aporte a la reformulación del proceso de la evaluación en el aula para hacerlo coherente con la visión educativa actual, e iniciar la aplicación de esta reformulación en la formación inicial de profesores

En el estudio participan casi mil estudiantes, de los más de cinco mil matriculados en las 16

carreras de pregrado de la universidad, considerando para cada carrera estudiantes de dos grupos-cursos, uno por cada plan de estudio vigente (Plan antiguo PAV y Plan nuevo FID). Los datos se recogen a través de encuestas y grupos focales de conversación, donde la contextualización del surgimiento de las emociones es descrita por los propios estudiantes.

Entendiendo que determinadas emociones favorecen o restringen las acciones de aprendizaje de los estudiantes, esperamos que los resultados de este estudio respondan a interrogantes sobre las emociones que surgen en los estudiantes en la sala de clase: ¿cuáles son las más frecuentes?, ¿en qué contextos situacionales ocurren?, ¿son similares en todas las carreras?, ¿ocurren en relación a los mismos contextos interaccionales en una u otra carrera?, ¿hay diferencias en la percepción de estudiantes del plan antiguo y del plan nuevo?, etc.

Sabemos que muchos de nuestros estudiantes reproducen en su labor profesional los modos de interacción que vivieron durante su formación. Nuestro deseo es aportar a una mayor comprensión sobre la importancia de conocer lo que ocurre con las emociones de los estudiantes en la interacción cotidiana profesor-alumno y, con ello, propiciar en los académicos el desarrollo de estrategias pedagógicas que faciliten el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje en el proceso de formación de los futuros profesores.

## Problematización

La reforma educacional chilena ha generado nuevos espacios posibles de reflexión y de acción en el quehacer cotidiano de profesores y profesoras de los distintos niveles de enseñanza. En educación superior, las universidades que imparten pedagogías, apoyadas por programas gubernamentales específicos de fortalecimiento a la formación docente inicial, tienen la oportunidad de innovar e impulsar cambios sustantivos en la formación de profesores que podrían asegurar en el tiempo una nueva manera de hacer educación, siempre y cuando esta transformación comience con el cambio de las propias prácticas pedagógicas de los formadores de profesores.

Los profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas mucho de lo vivido cuando éramos estudiantes. Sin duda, éste es un aspecto que incide en forma importante en el hecho que la práctica pedagógica en los distintos niveles del sistema educacional conserve sus principales características por muchos años, independiente de movimientos de renovación y reformas. Diversas investigaciones realizadas en Chile han mostrado que los estilos tradicionales de enseñanza en las escuelas y liceos se conservan y son poco permeables a cambios significativos (Edwards y otros, 1993; Errázuriz y otros, 1994; Letelier y otros, 1993; Schiefelbein, E., 1992)). De acuerdo al enfoque adoptado por la Reforma Educacional chilena, al que subyace el supuesto que la construcción y reorganización de la actividad cognoscitiva está estrechamente ligada a las nuevas formas de experiencia social (Vygotski, 1995), el cambio en las prácticas pedagógicas es un aspecto prioritario para cumplir con el propósito de mejorar la calidad de nuestra educación.

En este contexto, la evaluación de los aprendizajes es un aspecto particularmente

complejo a la hora de hacer concordante el proceso evaluativo que lleva a cabo la mayoría de los docentes con los principios teóricos que sustentan los nuevos planes de estudio y la importancia otorgada a los objetivos transversales (Ibáñez, N. 1996). La dimensión evaluativa que corresponde a la evaluación de los aprendizajes de contenidos programáticos, es la que aparece en el primer lugar de importancia al abordar la temática del cambio que demanda la reforma en este aspecto. Sabemos que la evaluación de los aprendizajes se realiza mayoritariamente a través de pruebas u otras evaluaciones de producto, y que los factores que inciden en el resultado que el estudiante obtiene en ellas van más allá de lo puramente cognoscitivo (Ibáñez, N. 1996<sup>a</sup>). Por esta razón, pensamos que se puede aportar efectivamente a la evaluación educacional, y con ello a la formación inicial docente, a partir de recoger información relevante sobre otros aspectos que son previos y determinantes de las acciones de estudiantes y profesores.

Esta investigación se focaliza en la evaluación de esos aspectos previos y determinantes, más allá de los contenidos o materias particulares, mucho más ligada a los objetivos transversales que deben permear el currículo: *la evaluación del contexto interaccional* en el que ocurren o se espera que ocurran los aprendizajes, de acuerdo a la propia percepción de los participantes en esa interacción. En esta dimensión evaluativa, el aspecto central es la disposición emocional de los actores.

Se asume aquí la concepción de emociones como disposiciones corporales dinámicas que permiten en cada momento el surgimiento de distintos dominios de acciones posibles (Maturana, 1990), lo que cambia la mirada en relación con la dimensión puramente afectiva con que, por lo general, se asocia el aspecto emocional involucrado en toda interacción. Si las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el ámbito de

acciones del ser humano en cada momento, entonces es de gran importancia develar aquellas emociones que surgen en los estudiantes con mayor frecuencia en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria, puesto que son ellas las que están en la base de las acciones posibles de emprender y por ello constituyen un aspecto clave en educación. En palabras de Maturana, "si cambia la emoción, cambia la acción o el dominio de conductas que dicha emoción especifica".

En educación superior, el describir, analizar e interpretar aquellas emociones que surgen en los estudiantes de pedagogía con mayor frecuencia en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria, permitirá aportar información relevante a la construcción de nuevo conocimiento tendiente a mejorar la práctica pedagógica de los formadores de profesores, al considerar la importancia de las emociones de los alumnos como disposiciones para las acciones, en esta nueva perspectiva.

La descripción, análisis e interpretación de la propia percepción que los estudiantes tienen del tipo de emociones que en ellos surge en la interacción aula posibilitará, además, contrastar la percepción de los estudiantes de Pedagogía de los planes de estudio anteriores a la Reforma, vigentes hasta el año 2002 (PAV), con los nuevos planes reformulados en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID). Estos nuevos planes fueron implementados en todas las carreras de nuestra Universidad a partir de 1998 con el objetivo de modernizar el currículo y cambiar la perspectiva tradicional de la práctica pedagógica, mejorando la formación de educadores acorde a los principios y metas de la Reforma Educacional. Esto hace que el momento actual constituya una oportunidad histórica para esta contrastación, puesto que entre 1988 y 2002, todas las carreras impartieron paralelamente los dos planes de estudio.

## Consideraciones teóricas

Siendo la evaluación consustancial al hecho educativo, la operacionalización del nuevo enfoque curricular y metodológico propiciado por la reforma implica necesariamente el cambio correspondiente en las modalidades de evaluación. Consecuentemente, abordar el tema de la evaluación como proceso que requiere ser reconceptualizado con el objeto de modificar sus procedimientos técnicas y métodos, significa asumir la existencia de un contexto profesional e institucional que haya definido una opción transformadora de la práctica pedagógica en general, lo que supone la aceptación de un nuevo paradigma, una nueva mirada sobre la educación y los procesos de aprendizaje, que conlleva cambios en el conjunto de compromisos profesionales de los actores y que sólo pueden asumirse a partir de la propia preferencia (Ibáñez, N.;1996 b,1998, 2001).

En la perspectiva teórica que fundamenta este estudio, las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican los dominios de acciones en cada momento, y toda acción humana se realiza bajo una emoción particular (Maturana, H.; 1990, 1992, 1995). Aquí, el fundamento de los haceres son las emociones que están *a la base* de las acciones en cada momento; de este modo, si cambia la emoción de una persona, cambia la acción posible de emprender. Si uno acepta que lo racional tiene un fundamento emocional y que las emociones tienen que ver con los haceres, con las conductas en un ámbito específico, uno tiene que hacerse cargo de la importancia del emocionar en todas las acciones o conductas humanas, emocionar que surge en los distintos tipos de interacción con otros.

En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emo-

ción que las sustente. Es decir, las emociones posibilitarían determinados espacios de acciones, favorables o desfavorables para los aprendizajes deseados. Algunas investigaciones revelan que las interacciones sociales son las que producen mayor impacto en los alumnos y no el contenido o materia de estudio; esto es evidente cuando se realizan actividades en torno a los procesos educativos vividos por los estudiantes de pedagogía: al preguntarles sobre cómo ellos aprendieron a lo largo de su Educación Básica y Media, casi nunca mencionan el aprendizaje de contenidos particulares o la utilización de medios para aprender; lo que está siempre presente son las vivencias respecto a sus interacciones con los distintos profesores y las características personales de éstos.

La evaluación del **contexto interaccional de los actores** en esta perspectiva teórica, es un ámbito en el que recién iniciamos los primeros trabajos de investigación y que Nolfi Ibáñez propone como una nueva dimensión evaluativa. Su aplicación entregaría elementos relevantes para la innovación en la práctica pedagógica del profesor o profesora, puesto que permite identificar las situaciones particulares en las cuales el estudiante percibe con mayor frecuencia el surgimiento de emociones favorables o desfavorables de las que dependería el curso de sus acciones inmediatas. De este modo, lo que es o no significativo en la interacción en el aula sería evaluado por el propio estudiante, y el profesor tendría la información necesaria para potenciar los estilos de interacción que propician el surgimiento de emociones positivas en determinado grupo de alumnos y modificar aquellas estrategias en cuya aplicación los estudiantes sienten emociones negativas o desfavorables.

Considerar esta dimensión evaluativa, que su autora ha denominado "contexto interaccional", permitirá recoger información que será de gran ayuda para la toma de deci-

siones del profesor o profesora que ha optado por modificar o reorganizar su práctica metodológica en el marco de los principios y objetivos de la Reforma Educacional, abriendo un nuevo espacio de acciones pedagógicas innovadoras que se sustentarían en las características del contexto relacional propio del grupo.

Como complemento necesario a este estudio, se debe también investigar sobre las percepciones de profesores y profesoras, el otro polo de la interacción en aula, a lo que se aboca actualmente un nuevo proyecto, también auspiciado por la Dirección de Investigación de la UMCE.

### Objetivos

-Objetivo General:

- Develar las emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje que tienen mayor presencia en estudiantes de pedagogía de la UMCE, en la situación de interacción con sus profesores y pares en el aula universitaria.

-Objetivos específicos:

- Analizar comparativamente las emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, que surgen en estudiantes de pedagogía adscritos a dos planes de estudio diferentes, en dieciséis carreras de pregrado de la UMCE.

- Establecer los contextos interaccionales en los que surgen con mayor frecuencia determinados tipos de emociones.

- Establecer la pertinencia y relevancia de los resultados del estudio en relación al marco conceptual de la Reforma Educacional Chilena.

- Aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el marco del proyecto FID de la UMCE.

### Metodología

Esta investigación se desarrolla mediante un diseño exploratorio descriptivo, centrado en la percepción que estudiantes de pedagogía tienen de su disposición emocional en la interacción en el aula universitaria.

El estudio se focaliza en la descripción, análisis e interpretación de la percepción que el estudiante tiene de su propia disposición emocional como participante en la interacción que ocurre al interior de la clase. Los datos se obtienen de respuestas y apreciaciones, vertidas en encuestas y grupos focales de conversación, de 976 estudiantes de treinta y cinco grupos-cursos\* de las dieciséis carreras de pedagogía impartidas por la universidad en pre grado: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Diferencial (con cuatro especialidades), Filosofía, Historia y Geografía, Castellano, Inglés, Francés, Alemán, Biología, Matemática, Física, Química, Artes Plásticas, Música y Educación Física. Las carreras se estaban impartiendo paralelamente bajo dos regímenes curriculares distintos: los planes de estudio anteriores vigentes hasta 2001 (PAV) y los nuevos planes implementados a partir de 1998 en el marco de la Reforma Educacional y del proyecto MINEDUC/UMCE de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID).

Con el objetivo de determinar las emociones que serían consideradas en el estudio, se realizaron registros de conversaciones en tres cursos de pedagogía de diferentes carreras de la UMCE y en un curso de educación media del Liceo Manuel de Salas, en los cuales un profesor o profesora que no realizaba docencia en esos cursos, conversó con los estudiantes y les preguntó sobre las emociones que en ellos surgían en la interacción con sus profe-

sores y compañeros en la sala de clases. El análisis de esos registros permitió establecer las emociones que se consideran como base para la investigación y que son las que surgieron con mayor frecuencia en esas conversaciones: **interés y/o entusiasmo, alegría y/o satisfacción, rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo**. En un primer nivel, se establecen dos categorías generales para el análisis: Emociones Favorables y Emociones Desfavorables, en las cuales se agrupan los distintos tipos de respuestas y/o apreciaciones:

#### - Categoría Emociones Favorables:

Aquellas explicitadas por los estudiantes que se entiendan como posibilitadoras de dominios o espacios de acciones y que se consideren deseables para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por ejemplo: *"Interés cuando las clases son claras, motivadoras y se nota que el profesor(a) preparó la clase"*; este espacio emocional favorecería la formación del educador desde el punto de vista de aprender a valorar la importancia de estructurar situaciones de aprendizaje motivadoras para sus futuros alumnos. Esta categoría comprende tres rubros: *"Interés y/o entusiasmo"*, *"Alegría y/o satisfacción"* y *"Otras"*.

\* Son treinta y cinco grupos-cursos debido a que para el análisis del Plan PAV, Educación Diferencial se considera como cuatro carreras: Problemas de Aprendizaje, Trastornos de Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental y Trastornos de la Visión. En el Plan FID el currículo es común durante los primeros semestres, por lo que se considera como una sola carrera.

### - Categoría Emociones Desfavorables:

Aquellas explicitadas por los estudiantes cuyo espacio posible de acciones se considere indeseable para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por ejemplo: *"Rabia, cuando el profesor (a) no escucha, no me deja expresar mi opinión y sólo él tiene la verdad"*; este espacio emocional no favorecería la formación del futuro educador, por ser una emoción que surge como consecuencia de ser negado en la interacción, en la cual, para el estudiante, se evidencia el ejercicio del poder del profesor. Esta categoría comprende también tres rubros: *"Rabia y/o Impotencia"*, *"Inseguridad y/o Miedo"* y *"Otras"*.

A partir de lo anterior, se construye, valida y administra un instrumento de respuesta abierta que pide contextualizar en una situación concreta de interacción el surgimiento de las emociones mencionadas y de otras que el o la estudiante considere. Se pueden contextualizar una o más situaciones para cada emoción, por lo que el número de respuestas por rubro no necesariamente equivale al número de estudiantes. Este instrumento se administra con la colaboración de profesores de Formación Pedagógica, a 972 estudiantes de 35 grupos-cursos de todas las carreras, que están paralelamente bajo los dos regímenes curriculares distintos: los últimos semestres bajo planes de estudio anteriores aún vigentes (PAV) y los primeros cinco semestres bajo planes implementados a partir de 1998 en el marco de la Reforma Educacional (FID)

Adicionalmente se realizan 13 grupos focales de conversación en los que participan 78 estudiantes de las carreras y semestres encuestados, de ambos planes de estudio, considerando los mismos rubros de emociones en la focalización de la conversación. Las conversaciones son registradas, grabadas en audio y transcritas para su análisis. Los grupos focales de conversación se realizan en forma separada según sea la adscripción de los estudiantes

a uno u otro plan de estudios, pero sin distinción por carreras o facultades.

### Metodología para el análisis

Al interior de cada una de las categorías generales, Emociones Favorables y Emociones Desfavorables, se establecen cuatro sub-categorías, las que se determinan a partir de los *indicadores* dados por los estudiantes en sus respuestas y/o apreciaciones vertidas en encuestas y grupos focales, al contextualizar el surgimiento de sus emociones. Estas sub-categorías son: a) Contenido de las asignaturas y cumplimiento de los propios objetivos; b) Metodología y participación; c) Relación con el profesor o profesora y percepción que de él o ella tiene el estudiante; y d) Relación con compañeros:

**a) -Contenidos de las asignaturas.** Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): *"cuando los contenidos tienen aplicación práctica"*, *"cuando obtengo buenas calificaciones"*; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): *"cuando los temas los siento poco importantes"*, (Otras: aburrimento): *"cuando las clases se dan sin nada productivo"*.

**-Cumplimiento de los propios objetivos o metas.** Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): *"cuando comprendo la materia"*, (Otras: Alivio): *"cuando he logrado todo lo que se me impone"*. En el caso de las emociones desfavorables (Inseguridad y/o miedo): *"cuando no entiendo la materia"*, *"cuando siento que estoy perdiendo el tiempo"*

**b) -Metodologías empleadas por el profesor o profesora y participación del estudiante en las clases.** Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): *"cuando las clases son dinámicas, contextualizadas"*, *"cuando se me permite*

opinar, debatir"; en el caso de las emociones desfavorables (inseguridad y/o miedo): "cuando el profesor se molesta si uno le pide que explique de nuevo", (Otras: Aburrimiento) "cuando el profesor habla toda la clase y uno sólo debe escuchar y tomar apuntes".

**c) -La relación del estudiante con el profesor o profesora.** Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y satisfacción): "cuando muestra interés por nosotros", (Otras:Gusto): "cuando los profesores tienen una relación de amigo"; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): "cuando se aprovechan de su condición", "cuando no aceptan la crítica ni otros puntos de vista".

**-La percepción que el estudiante tiene de sus profesores.** Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y satisfacción): "cuando sabe muy bien lo que hace"; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): "cuando los profesores son autoritarios, prepotentes", (Otras: Tristeza): "cuando hay un modelo de profesor que no corresponde".

**d)-La relación del estudiante con sus compañeros de clase.** Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y/o satisfacción): "cuando estoy con mi sección sólo hay unión". "cuando nos ayudamos"; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): "cuando los compañeros se faltan el respeto", "cuando hay compañeros que reclaman por cualquier cosa".

Los tipos de respuestas se agrupan según su similitud en relación al contexto interaccional en el cual los estudiantes perciben el surgimiento de estas emociones y que constituye el factor de mayor relevancia para el estudio. El procesamiento de las percepciones de los estudiantes se hace de acuerdo con su distinción y ubicación en alguna de las cuatro

subcategorías según se relacionen con los indicadores establecidos, dentro de cada una de las dos grandes categorías de emociones (Favorables y Desfavorables). A su vez, estas categorías se dividen para su análisis según las apreciaciones correspondan a estudiantes de cursos del Plan PAV o a estudiantes de cursos del Plan FID.

Para este primer estudio se considera un nivel de análisis focalizado en el número de respuestas o apreciaciones de los estudiantes que corresponde a cada categoría y subcategoría. Es decir, se utiliza un procedimiento cuantitativo que permita un análisis preliminar de las clases de emociones que surgen *con mayor frecuencia* en los contextos situacionales indicados por los estudiantes.

Se establecen los porcentajes que corresponden a cada categoría general y a las sub categorías correspondientes. El 100% lo constituye el número de respuestas o apreciaciones dadas por los estudiantes de cada carrera en cada categoría de emociones. Por ejemplo: en la carrera de Preescolar, plan FID hay un total de 229 respuestas de estudiantes de esa carrera que se ubican en la categoría general Emociones Favorables, de las cuales 75 corresponden a la subcategoría "Contenido y cumplimiento de objetivos" lo que equivale a un 32,7% (se aproxima a 33%). En la misma carrera plan PAV hay 154 respuestas que se ubican en esta categoría general, de las cuales 58 corresponden a la sub categoría "Contenidos y cumplimiento de objetivos", lo que equivale a un 37,7% (se aprox. a 38 %).

En el caso de los grupos focales, se analizan las transcripciones de audio y los registros de acuerdo a los mismos criterios, considerando las percepciones de los estudiantes respecto a sus emociones (interés y/o entusiasmo, alegría y/o satisfacción, rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo, y otras emociones favorables y desfavorables) cuando ellos contextualizan su surgimiento en situaciones

particulares de interacción que son percibidas como causales. Por ejemplo: estudiante plan PAV, refiriéndose a cuando siente alegría y/o satisfacción: -"yo tengo un profesor que es seco, él es seco, nosotros lo encontramos extraordinario y él, a la hora de la evaluación, él saca todos los parámetros de amistad que puede haber y evalúa lo que tiene que evaluar. Entonces yo lo encuentro extraordinario y a uno le puede poner un cuatro y uno sale con la sonrisa hasta acá ... "(esto se ubica en la categoría Emociones Favorables, subcategorías "Metodología y participación" y "Relación con el profesor o profesora y percepción que de él o ella tiene el estudiante"). Otro estudiante plan PAV refiriéndose a cuando siente rabia y/o impotencia: -"...tiene que ver mucho una cuestión de inconsecuencia, porque yo he escuchado un montón de oportunidades al profesor X: "si no preguntan son tontos porque las preguntas no son tontas, las personas que preguntan son inteligentes", pero resulta que a la hora que uno pregunta te colocan una cara (otros: "claro", "sí", risas) así como ¡la cuestión que estai preguntando!..." ( esto se ubica en Emociones Desfavorables, subcategoría Relación con el profesor o profesora y percepción que de él o ella tiene el estudiante).

No se consideran las repeticiones de igual o similar apreciación para una misma situación.

Se utiliza el mismo procedimiento para la tabulación de las respuestas y apreciaciones de los estudiantes participantes en los grupos focales, que para la tabulación de las respuestas y apreciaciones de las encuestas.

Se realiza un análisis comparativo entre las percepciones de los estudiantes del plan antiguo vigente PAV y del nuevo plan de estudios FID, por carrera.

Se realiza un análisis para determinar en qué carreras las emociones favorables y des-

favorables que se contextualizan en contextos particulares, corresponden a interacciones con profesores del Departamento de Formación Pedagógica, unidad académica que no tiene alumnos propios y atiende la formación pedagógica común de todas las carreras. Dado que todas las encuestas se administraron en tiempo de clases de asignaturas de Formación Pedagógica, este análisis considera sólo las apreciaciones o respuestas de los estudiantes vertidas en los grupos focales de conversación, en las que se hace referencia explícita a esta unidad académica.

### Análisis de los datos

Se consideran para el análisis las respuestas o apreciaciones vertidas en 791 encuestas, correspondientes a 35 cursos, y en 13 grupos focales. El número de estudiantes encuestados por grupo-curso o semestre bajo el plan PAV en cada una de las carreras fluctúa entre 10 y 28, y en el caso de estudiantes bajo el plan FID entre 24 y 50. Los grupos focales de conversación tienen distinto número de participantes, pero en promedio son integrados por seis estudiantes. En los grupos focales de conversación sólo falta la participación de estudiantes de la carrera de Química del Plan antiguo vigente PAV, por lo que en estas conversaciones participan integrantes de 34 grupos-cursos.

Como se ha dicho, el procesamiento de las percepciones de los estudiantes se hace de acuerdo con su distinción y ubicación en alguna de las cuatro (4) subcategorías según se relacionen con los indicadores establecidos, dentro de cada una de las dos grandes categorías de emociones (Favorables y Desfavorables). Para este primer nivel de análisis, el interés se focaliza en el número de respuestas o apreciaciones de los estudiantes que corresponde a cada categoría y sub-categoría.

## Resultados

1.- Los contextos interaccionales descritos por los estudiantes de todas las carreras al contextualizar sus emociones en encuestas y grupos de conversación, son los mismos o similares en ambos planes de estudio, tanto para las emociones favorables como para las desfavorables. *Ambas categorías, Favorables y Desfavorables, tienen similares proporciones de respuestas y/o apreciaciones.*

2.- Estos resultados nos permiten afirmar que: en relación con las subcategorías "Metodología y participación" y "Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante":

- El estudiante de pedagogía de la UMCE asiste a clases gratas para él, donde sus emociones más frecuentes son interés, entusiasmo u otra emoción favorable para el aprendizaje. Clases que percibe como bien preparadas por el profesor o profesora, clases claras, interesantes, motivadoras, donde puede interactuar con el profesor y se le permite opinar, debatir, participar. El estudiante de la UMCE tiene profesores que percibe como entusiastas, en quienes advierte que les gusta lo que hacen, que dan confianza, tienen buena disposición, comparten sus experiencias, muestran interés por sus estudiantes, valoran el esfuerzo, la opinión y el rol del estudiante.

- Junto a lo anterior, también el estudiante de pedagogía de la UMCE asiste en una proporción similar a clases poco gratas para él, donde sus emociones más frecuentes son rabia o impotencia, inseguridad u otra emoción desfavorable para el aprendizaje. En estas clases percibe al profesor o profesora como ambiguo, poco claro, sin interés en que sus alumnos aprendan, la clase no está preparada, no se le permite opinar o debatir y se le evalúa injustamente. El estudiante de la UMCE también tiene profesores que percibe como autoritarios, prepotentes, que imponen

su opinión, no aceptan la crítica ni otros puntos de vista, que son inflexibles, barreros, injustos, abusan de su poder, que son irrespetuosos, se burlan y son poco coherentes.

3.-La contextualización del surgimiento de esas emociones perfila subculturas distintas en las diferentes carreras, en cuanto a dinámicas relacionales que son percibidas por los estudiantes como agradables o desagradables según las emociones que ellos sienten en los contextos que describen, y que dieron origen a las subcategorías establecidas para el análisis. Al respecto, y en relación con los resultados de las encuestas, se concluye lo siguiente:

- Hay carreras en las cuales las relaciones estarían centradas en el rendimiento y las calificaciones del estudiante, lo que se refleja en la mayor proporción de emociones favorables y desfavorables contextualizadas en la subcategoría "Contenidos y Cumplimiento de Objetivos", en ambos planes de estudio. Esto corresponde, en general, a interés y/o entusiasmo por contenidos interesantes y a alegría y/o satisfacción por la obtención de buenas calificaciones y por la comprensión de las materias; en las emociones desfavorables, corresponde a rabia o impotencia por la no comprensión de las materias, y a inseguridad o rabia cuando los resultados de las evaluaciones no son los esperados o las evaluaciones son consideradas injustas. En este caso están las percepciones de los estudiantes de ambos planes de estudio de las carreras de Básica, Filosofía, Historia y Geografía, Inglés, Biología, Matemática, Física y Educación Física.

- Hay carreras en las cuales las mayores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables en ambos planes de estudio se vinculan con la subcategorías "Relación con Profesores y..." y "Metodología y Participación", lo que estaría indicando que las dinámicas relacionales en el aula que son más sensibles a la percepción de los estudiantes, tienen que ver con una relación más di-

recta con sus profesores, independiente de los resultados que estén logrando en las asignaturas. Eso ocurre en las carreras de Preescolar, Diferencial, Castellano, Alemán, Francés, Química, Artes Plásticas y Música.

- En general, las menores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables en todas las carreras, se vinculan con la subcategoría “Relación con Compañeros”. No obstante lo anterior, ocurren situaciones distintas: en Castellano, Alemán y Química es inexistente la contextualización de emociones favorables referidas a la relación con compañeros en ambos planes de estudio, mientras que en Biología se presenta una proporción claramente mayor al resto de las carreras, también en ambos planes de estudio. Lo anterior permite suponer estilos opuestos de relación entre pares en las carreras indicadas.

- En ambos planes de estudio, las respuestas y apreciaciones de emociones favorables y desfavorables de los estudiantes de la Facultad de Ciencias, corresponden en mayor proporción a “Contenidos y cumplimiento de los propios objetivos”, en comparación con las respuestas de los estudiantes de las otras facultades.

4.- Los resultados cuantitativos considerando los promedios generales por categorías y subcategorías, muestran que:

- En “Contenidos y cumplimiento de los propios objetivos”, las Emociones Favorables superan a las Desfavorables en encuestas y grupos de conversación, en ambos planes de estudio.

- En “Metodología y participación” los promedios generales de emociones Favorables y desfavorables se mantienen o presentan variaciones iguales o menores a 5 puntos porcentuales en encuestas y grupos de conversación, en ambos planes de estudio.

- En “Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante”, los promedios de Emociones Desfavorables superan a las Favorables en encuestas y grupos de conversación, en ambos planes de estudio.

5.- La comparación entre las respuestas y apreciaciones de los estudiantes del plan FID respecto del plan antiguo vigente PAV, permite concluir que:

- Si bien el porcentaje promedio de respuestas correspondientes a emociones favorables para el aprendizaje en la subcategoría “Contenidos y cumplimiento de los propios objetivos” es similar en los dos planes de Estudio, la amplia variación en una misma carrera muestra un cambio respecto de las percepciones de los estudiantes, atribuible al cambio de plan de estudios, aún cuando esta variación no sea en el mismo sentido. Por ejemplo, en Física sólo hubo apreciaciones y respuestas correspondientes a esta subcategoría en el plan PAV, pero en el plan FID las respuestas de los estudiantes también implicaron las otras subcategorías, lo que estaría indicando que los estudiantes de Física del plan FID no sólo perciben en ellos emociones favorables para el aprendizaje en contextos interaccionales relacionados con contenidos y logro de sus metas u objetivos, sino también en su participación como alumnos en la sala de clases, en su relación con profesores, etc. De modo inverso, por ejemplo, los estudiantes de Alemán del plan FID perciben en ellos emociones favorables en contextos interaccionales relacionados con contenidos y logro de objetivos, en mayor proporción que los estudiantes de la misma carrera del plan PAV, lo que significa que en el nuevo plan ellos se focalizan en el cumplimiento de metas académicas, disminuyendo las apreciaciones en las otras subcategorías.

- Hay un aumento en la proporción de emociones desfavorables contextualizadas en “Contenidos y cumplimiento de los propios

objetivos" por estudiantes del plan FID con respecto de estudiantes del plan PAV, lo que podría estar indicando que, en general, los estudiantes del Plan FID otorgan más importancia al cumplimiento de los objetivos de sus cursos, dándole mayor relevancia a los resultados de las instancias evaluativas a que están sometidos, y/o que los estudiantes del plan FID perciben esas instancias evaluativas como más impredecibles.

- La aplicación del nuevo plan no conlleva en la mayoría de las carreras un aumento de las percepciones favorables de los estudiantes unido a una disminución de las desfavorables relacionadas con las interacciones contextualizadas en "Metodología y participación", lo que sería esperable en todos los casos, dado que en el discurso del nuevo plan FID se enfatizan las metodologías innovadoras y la participación de los estudiantes. Sólo en cuatro carreras (Básica, Diferencial, Biología y Matemática) ocurre que las respuestas o apreciaciones de los estudiantes del nuevo plan de estudios muestran al mismo tiempo un aumento en las emociones favorables y una disminución en las desfavorables contextualizadas en "Metodología y participación", respecto del plan anterior PAV.

- En el mismo sentido del punto anterior, sólo en tres carreras: Filosofía, Historia y Geografía, y Alemán, el análisis de las respuestas o apreciaciones de los estudiantes del plan FID respecto del plan PAV, muestra el aumento de las emociones favorables y la disminución de las desfavorables contextualizadas en "Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante"

- En el plan FID, aumenta la proporción de emociones favorables contextualizadas por los estudiantes en "Metodología y participación", respecto al plan PAV, sólo en nueve de las dieciséis carreras. En la subcategoría "Relación con profesores y...", la proporción de emociones favorables aumenta en el plan FID

respecto del plan PAV sólo en 7 carreras.

- La proporción de emociones desfavorables contextualizadas en "Metodología y participación" por los estudiantes del plan FID, disminuye en nueve carreras respecto de las respuestas o apreciaciones de los estudiantes del plan PAV. En la subcategoría "Relación con profesores y...", la proporción, respecto del plan PAV, disminuye sólo en siete de las dieciséis carreras.

- En el plan FID, en la mayoría de las carreras se mantiene o aumenta el porcentaje de emociones desfavorables contextualizadas en "Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante", con respecto de las respuestas o apreciaciones de los estudiantes del plan PAV, lo que aparece contradictorio con lo esperado en la implementación del nuevo plan.

6.- El análisis por carrera muestra otros aspectos, tanto positivos como negativos con respecto a la temática del estudio, que se atribuyen a la implementación del nuevo plan. Esto es algo que es necesario profundizar en un análisis cualitativo posterior. Por ejemplo:

- Los estudiantes de la carrera de Física, plan PAV, no dan respuestas o apreciaciones que correspondan a la subcategoría "Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante", en ninguna de las dos categorías generales. Es decir, no hay indicadores de emociones favorables ni desfavorables contextualizadas en su relación con los profesores. En el plan FID, en cambio, las emociones favorables tienen una ponderación superior al promedio general y las emociones desfavorables una de las menores.

- Ningún estudiante del plan PAV participante en los grupos focales de conversación, alude a cursos y/o profesores de Formación Pedagógica al contextualizar sus emociones favorables relativas a contenidos y cumpli-

miento de objetivos. En cambio, sí lo hacen estudiantes del plan FID de las carreras de Básica, Diferencial, Francés, Inglés y Matemática.

- En el plan FID, respecto del plan PAV, aumentan de seis a once las carreras cuyos estudiantes, participantes de los grupos de conversación, hacen alusión a cursos y/o profesores de Formación Pedagógica al contextualizar emociones desfavorables para el aprendizaje en "Metodología y Participación".

7.- El análisis de los grupos focales de conversación permitió establecer algunas coincidencias con los resultados de las encuestas en cuanto al análisis cuantitativo de la proporción de emociones en cada subcategoría. Lo interesante es que estas coincidencias se dan precisamente en aquellos aspectos que son claramente distinguibles en la comparación de los resultados de las encuestas entre el Plan PAV y el Plan FID. El material correspondiente a estos grupos de conversación será de fundamental importancia en la continuación de esta línea de investigación.

8.- *Los indicadores de emociones favorables y desfavorables que más se repiten en las encuestas son prácticamente los mismos que más se repiten en los grupos focales de conversación, en ambos planes de estudio.* Esto permite afirmar que, en general, los contextos interaccionales de mayor recurrencia en los cursos de pedagogía de la UMCE son los descritos reiteradamente por los estudiantes de ambos planes de estudio, de todas las carreras.

9.- Llama la atención la alta proporción de emociones desfavorables para su formación como profesores y profesoras que surgen en los estudiantes en su vivencia como tales en nuestra universidad, y la fuerte crítica a las prácticas metodológicas y evaluativas empleadas, incluidas las que debieran ser innovativas. El conocimiento de estos resultados puede ser

un indicador general importante para quienes tenemos la responsabilidad de la docencia en las distintas carreras y estamos interesados en el cumplimiento de los objetivos de formación que se relacionan con la formación humana y con el perfil profesional del docente que debe llevar a la práctica los principios y objetivos de la reforma del sistema educacional.

10.- Los resultados de este primer estudio permiten visualizar la potencia que puede tener en las dinámicas relacionales al interior de cada carrera, la consideración de las emociones como fundamento de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, y la importancia de considerar una instancia evaluativa que le permita al profesor o profesora conocer la percepción de los estudiantes de su grupo curso, durante el proceso de formación.

11.- Las limitaciones de esta investigación se relacionan principalmente con la ausencia de un análisis cualitativo en profundidad respecto a las dinámicas propias de cada carrera, puesto que el presente estudio sólo las devela en general y comparativamente. Pensamos que la continuación de este trabajo, referida a la percepción de los profesores, nos permitirá realizar dicho análisis.

## Referencias

Edwards, V. y otros 1993. «Prácticas de trabajo y socialización en establecimiento de educación media». Informe Integrado de Invest. Santiago.

Errázuriz, M. y otros 1994 Demandas sociales a la educación media. MINEDUC. Programa MECE. Santiago.

Ibáñez, N. 1996 «La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar». Rev. de la UMCE N°2: 47-59. Santiago.

1996a» La evaluación en una nueva perspectiva". Estudios Pedagógicos N° 22: 53-60. Valdivia 1996b

"Reconceptualización de la evaluación en la formación de formadores". En Transformar la formación docente inicial. Santillana. Santiago.

1998 "Los profesores y la Reforma". Estudios Pedagógicos N° 24: 99-106. UACH. Valdivia.

1999 "Dimensiones de la evaluación educativa en el contexto socio-cultural de América Latina y el Caribe". Actas I Encuentro de Tendencias Evaluativas para un Desarrollo Humano Integral. Secretaría de Educación. Cali, Colombia.

2000 "La evaluación de proceso en la metodología Interaccional Integrativa". Actas IV Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos en Educación". Pont. Universidad Católica de Chile. Santiago

2001 "El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa". Estudios Pedagógicos N°27 : 43-53. Valdivia Ibáñez, N.; Barrientos, F.; 2002 "La disposición emocional en la interacción en el aula Cabezón, E.; Delgado T.; universitaria como factor relevante en la formación docente Y Geisse G. inicial". Informe final de investigación. I Encuentro Interregional de Investigadores en Educación CPEIP- Universidad Austral de Chile. Valdivia Letelier M.; López R. Y Martínez M.

1993 "Educación para el desarrollo. Hacia una cultura de la innovación educativa". Informe Programa de la Innovación. Ministerio de Economía. Santiago

Maturana, H. 1990 Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen. Santiago.

1992 El sentido de lo humano. Hachette. Santiago.

1995 La realidad: ¿objetiva o construida? Anthropos. México.

Schiefelbein, E. 1992 En busca de la escuela del siglo XXI. CPU-UNESCO. Santiago.

Vygotski, L: S. 1995 Obras Escogidas. Visor. Madrid.