



Facultad de Ciencias de la Educación Programa de Magíster en
Creación de Ambientes Propicios para el Aprendizaje mención en
Convivencia Escolar.

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO DE LOS
TALLERES DE PRÁCTICAS SEGÚN DOCENTES UNIVERSITARIOS
PERTENECIENTES A CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA Y REGIONAL DURANTE EL AÑO 2023.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Creación de Ambientes
Propicios para el Aprendizaje Mención Convivencia Escolar.

YASNA GUZMAN SANTIS

Profesor Guía: Dr. Alejandro Verdugo Peñaloza

Valparaíso, Chile 2022

Dedicatoria

Dedicado a cada uno de los y las estudiantes que han formado parte de mi vida laboral, ellos/as fueron el motivo por el cual sentí la necesidad de trabajar para que sus aulas sean un lugar lleno de respeto, afecto y sobre todo de un incondicional amor.

Agradecimientos

*A mi hijo, familia y profesores que
marcaron positivamente mi paso
por la Universidad.*

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de las competencias socioemocionales en la formación inicial docente, por medio del objetivo general: Analizar el desarrollo en competencias socioemocionales de estudiantes en el contexto de los talleres de prácticas de carreras de pedagogía desde las percepciones de docentes universitarios pertenecientes a una universidad pública y regional durante el año 2023.

Metodológicamente la investigación se enmarca bajo el paradigma pragmático de enfoque mixto, explicativo secuencial (DEXPLIS). La población corresponde a docentes que imparten los talleres de práctica en las carreras de pedagogía de un total de 14 carreras pedagógicas se consideraron 4 carreras: pedagogía en inglés, Artes plásticas, Educación básica y Química, de esta población en la etapa cuantitativa participaron un total de 19 docentes y en la etapa cualitativa un total de 6 docentes. Como técnica de recopilación de información se utilizó un cuestionario con escala Likert en base a 3 dimensiones: valoración, formación e implementación de competencias socioemocionales en los talleres que forman parte del eje curricular de prácticas, además de una entrevista semiestructurada como fuente de información complementaria y de profundización de las dimensiones del estudio.

Entre los principales hallazgos, es preciso mencionar que se valora positivamente la formación en competencias socioemocionales, visto como una necesidad en los/as estudiantes de pedagogía. Sin embargo, la formación de los/as docentes para la entrega de estas competencias es considerada insuficiente, teniendo que recurrir más a la autoformación que a un proceso sistemático y normado por la institución, así mismo la implementación de acciones pedagógicas para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de pedagogía, no muestra un hilo conductor único y claro, lo cual tiene como consecuencia que cada docente en las distintas carreras implemente acciones desde sus propias creencias, experiencias personales y profesionales, sin una clara orientación formativa que le otorgue confianza y referencia teórica para la toma de decisiones.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, valoración socioemocional, formación socioemocional, implementación de formación socioemocional, formación inicial docente.

ABSTRACT

This research attempts to address the issue of socioemotional competencies in initial teacher training, through the following general objective: To analyze the development of socioemotional competencies of students in the context of pedagogy careers practicum workshops and the university teacher's perceptions belonging to a regional public university during the year 2023.

Methodologically, the research is framed under the mixed pragmatic paradigm with a sequential explanatory approach (DEXPLIS). The population corresponds to teachers who have taught the practicum workshops in the pedagogical careers, from a total of 14 pedagogical careers, 4 careers were considered in the analysis: English pedagogy, Plastic Arts, Basic Education and Chemistry, 19 teachers participated in the quantitative stage and 6 teachers in the qualitative stage. As a mean of data collection analysis a Likert scale questionnaire was used to gather information based on 3 dimensions: assessment, training and implementation of socioemotional competencies in the practicum workshops that are part of the curricular axis of pedagogical practicum, in addition to a semi-structured interview as a source of complementary information and as part of an in-depth study dimensions.

Among the main findings, it is worth mentioning that training in socioemotional competencies is positively valued, seen as a necessity for pedagogy students. However, the training of teachers for the delivery of these competencies is considered insufficient, having to resort more to self-training rather than to a systematic and regulated process by the institution, likewise the implementation of pedagogical actions for the development of socioemotional competencies in pedagogical students training, does not show a single and clear thread, which results in each teacher in the different careers implementing actions from their own beliefs, personal and professional experiences, without a clear formative orientation wich provide confidence and theoretical reference for decision making.

Key Words; Socioemotional competencies, socioemotional assessment, socioemotional training, implementation of socioemotional training, initial teacher training.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: Formulación del problema	12
1.1. Antecedentes del problema.....	12
1.2 Interrogantes del Estudio	20
1.3 Objetivos de Investigación	20
1.4. Justificación del Estudio	21
1.5 Viabilidad del Estudio.....	22
CAPÍTULO II: Marco Teórico	24
2.1. Características del contexto socioeducativo actual.....	24
2.2 Rol Docente	25
2.3 Formación Inicial Docente (FID).....	27
2.3.1. Rol del formador/a de profesores/as.....	28
2.4. Formación Socioemocional.....	30
2.4.1. Valorativo hacia la formación en competencias socioemocionales.	32
2.4.2. Formación desde las competencias socioemocionales.	34
2.4.3. Implementación desde las competencias socioemocionales.....	36
2.5. Neurociencia	46
2.5.1. La educación inclusiva y la convivencia desde la neurociencia.....	47
2.5.2. Emociones y aprendizaje.....	48
CAPÍTULO III: Marco metodológico	52
3.1. Paradigma y enfoque del estudio	52
3.2. Diseño del estudio	52
3.3. Participantes	54
3.4 Instrumentos	55
3.5. Trabajo campo.....	59

3.6. Plan de análisis	62
CAPÍTULO IV: Análisis de los datos	65
4.1 Información de los docentes de práctica por medio del cuestionario	65
4.1.1 Análisis del cuestionario destinado a docentes	65
CAPITULO V: Conclusiones, sugerencias y proyecciones.....	94
5.1 Conclusiones y discusiones	94
5.2 Sugerencias.....	100
5.3 Proyecciones.....	102
Referencias Bibliográficas	104
ANEXOS.....	110
Anexo 1: Entrevista previa de aproximación al tema con docentes	110
Anexo 2: Registro de validaciones	117
Anexo 3: Autorización de directores/as de carreras.	141
Anexo 4: Elaboración Entrevista semiestructurada.....	142
Anexo 5: Transcripción y selección de fragmentos relevantes.....	145

INDICE DE TABLAS	
Tabla 1: docentes participantes.....	54
Tabla 2: Entrevista: formación socioemocional en el eje de práctica.....	55
Tabla 3: Numero de preguntas por dimensión	56
Tabla 4: Rangos del alfa de Cronbach.....	58
Tabla 5: número de entrevistas por dimensión	58
Tabla 6: programación de actividades	59
Tabla 7: Estadística descriptiva.....	62
Tabla 8: Estadística inferencial	63
Tabla 9: Frecuencia de genero.....	65
Tabla 10: Título profesional.....	66
Tabla 11: Grado académico.....	66
Tabla 12: Cursos en el área socioemocional	67
Tabla 13: Años de experiencia.....	67
Tabla 14: Talleres en los que imparte clases	68
Tabla 15: Dimensión valoración socioemocional	69
Tabla 16: Formación socioemocional.....	71
Tabla 18: Resumen de dimensiones.....	73
Tabla 19: Variables demográficas personales y de formación con valoración	74
Tabla 20: síntesis relación personal y formación profesional con ítems de formación	75
Tabla21: Síntesis relación personal y formación profesional con implementación.....	76
Tabla 22: Síntesis de relaciones de opiniones por dimensión y variables que.....	77
Tabla 23: Pregunta 1 dimensión valoración.....	78
Tabla 24: Pregunta 2 dimensión valorativa.....	79

Tabla 25: pregunta 3 dimensión valorativa	81
Tabla 26: Pregunta 4 dimensión formación específica.	83
Tabla 27: pregunta 4 factores internos que afectan la formación.	85
Tabla 28: pregunta 5 dimensión formativa.....	86
Tabla 29: Pregunta 6 dimensión implementación.....	88
Tabla 30: pregunta 7 dimensión implementación.....	90
Tabla 31: pregunta 8 dimensión implementación	92

INDICE DE FIGURAS.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 1: Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra).....	18
Figura 2: Rol docente	27
Figura 3: Modelo de aprendizaje socioemocional Casel.....	38
Figura 4: Modelo de clase prosocial Jennings y Greenberg (2009)	41
Figura 5: El modelo de Bar- On capacidad emocional	42
Figura 6: Modelo de inteligencia emocional, Salovey y Mayer, 1997	44
Figura 7: Diseño de estudio	53
Figura 8: modelo de recolección de datos cualitativos.....	64
Figura 9: secuencia según conclusiones.....	99

INTRODUCCIÓN

En vista de las brechas que surgieron en términos socioemocionales y académicos en el tiempo de confinamiento y post pandemia, además de las indiscutibles repercusiones en los sistemas educativos de todo el mundo, incluida la enseñanza superior, las oportunidades de aprendizaje se han visto considerablemente perturbadas. En la actualidad estas necesidades desafían a la formación inicial docente (FID) pues demandan nuevos paradigmas en cuanto a la socialización y manejo de emociones.

A partir de este contexto socioeducativo, la presente investigación tiene como objetivo: Analizar el desarrollo en competencias socioemocionales de estudiantes en los talleres de prácticas de carreras de pedagogía desde las percepciones de docentes de una universidad pública de la región durante el 2023.

La presente investigación considera pertinente enmarcar el estudio bajo el paradigma Pragmático de enfoque mixto que se adscribe al diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), que permite poder triangular y complementar la información obtenida desde los docentes. En la etapa cuantitativa participaron un total de 19 docentes de 4 carreras de pedagogía que se desempeñan en las practicas inicial, intermedia y profesional, en una segunda etapa cualitativa participaron 6 docentes que habiendo respondido el cuestionario inicial se les solicitó poder participar de la entrevista semiestructurada y dar un aporte desde lo cualitativo.

Esta investigación se estructura en 5 capítulos. El primero de ellos corresponde al planteamiento del problema que contiene los antecedentes que evidencian la problemática, los objetivos general y específicos con sus respectivas interrogantes, la justificación y la viabilidad del estudio.

El segundo capítulo hace referencia al marco teórico que sustenta el trabajo, dando a conocer los temas que tienen relación con la FID y los nuevos paradigmas que la sociedad requiere, además del rol del profesor en estos tiempos de cambio y la contextualización de las dimensiones de estudio: valorativo, formación e implementación de las competencias socioemocionales en el eje de práctica, junto con ello se presentan programas de enseñanza de educación emocional con la visión de distintos autores y los temas que se relevan en dichos programas en relación a neurociencia, educación emocional, mindfulness como técnica de apoyo a dichos procesos y rol del profesor.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico, el paradigma y enfoque de estudio, diseño del estudio, así como también los participantes, los instrumentos aplicados y el trabajo de campo realizado.

El cuarto capítulo presenta el análisis de los datos, características de los y las participantes y el análisis descriptivo de las respuestas. Por último, el capítulo quinto, contiene las conclusiones, discusiones, sugerencias y proyecciones del estudio.

CAPÍTULO I: Formulación del problema

1.1. Antecedentes del problema

Vivimos en tiempos de acelerados cambios socioculturales, provocados en parte por el impacto transformador de las tecnologías digitales, son tiempos líquidos en donde la planificación del futuro ya no es parte de un plan de vida arraigado, la impresión general es estar en una encrucijada de no saber qué senderos se transitan. En un entorno tan fluido hablar de compromisos a largo plazo no parece natural, como menciona Zygmunt Bauman en su libro *modernidad líquida*, la mayor preocupación de los jóvenes ya no es tener un empleo estable para toda la vida, no lo quieren, ellos ansían experimentar, no quieren dejar de lado ninguna posibilidad, quieren mantener abiertas todas las alternativas, una vida llena de cambios, de nuevas vivencias, así se crea según Bauman el síndrome de la impaciencia, un estado de ánimo que considera como abominable el gasto del tiempo, el disfrute breve de las cosas es uno de los objetivos de este síndrome, con esta visión se ve a la educación más como un producto que como un proceso.

La educación así considerada abandona el concepto de conocimiento útil para toda la vida para sustituirla por el conocimiento de *usar y tirar*, esa concepción es uno de los retos a vencer en educación por quienes son responsables del proceso educativo de los niños, jóvenes y adolescentes.

Es así como la educación debería ser una acción continua de la vida y no dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas, lo importante es formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos para así ser capaces de controlar el futuro de su entorno y el suyo propio (Bauman, 2020). Es también por esta razón, que se pretende que los y las estudiantes cuenten con habilidades que les permitan crear, que tengan autonomía, pero también que sepan convivir con otros, cuenten con capacidades para resolver problemas, una educación que atienda a las diversidades de conocimientos y valores, a las diferencias, pero que no pierda de vista lo común, lo que nos une e iguala colectivamente, que forme para la participación e inserción en la sociedad. En este sentido Baumann (2008) plantea una visión respecto al papel que debe cumplir el docente, el alumno y la metodología acorde a estos nuevos tiempos.

El docente debe cambiar de ser un mero transmisor de contenidos de aprendizaje a ser facilitador de los aprendizajes que llevan a cabo los propios estudiantes. Se da más importancia al proceso, y los alumnos se responsabilizan de los propios aprendizajes. Se busca trabajo en grupos heterogéneos para

aumentar la riqueza de las propuestas y de los intercambios del propio alumnado.

El papel del alumno, por tanto, adquiere más autonomía, lo que supone un mayor compromiso y siguiendo a Biggs (2006) ello supone una mayor motivación, lo cual provoca una mejora de la calidad del aprendizaje. Se les prepara para que sean capaces de adaptarse a la Modernidad Líquida, donde deben superar el modelo individual buscando apoyarse en comunidades de aprendizaje.

En cuanto a la metodología, se pasa de modelos pasivos a modelos más activos. Se deja de creer en la exposición teórica como única vía de impartir docencia (pasivo), donde los alumnos no tienen muchas opciones de aportar y opinar, para fortalecer un modelo más abierto (activo) que genera múltiples respuestas y requiere reflexiones, aplicaciones y elaboración de materiales en grupos colaborativos (Luis-Pascual, 2014).

Todo lo anterior lleva a una mayor demanda a la escuela cuyos procesos se han complejizado aún más con la transformación que trajo consigo la pandemia, hoy se pide mucho en cuanto a socialización, educación e instrucción de los/as estudiantes (Alliaud, 2017) en vista de las enormes brechas que surgieron en términos socioemocionales y académicas en el tiempo de confinamiento y post pandemia. Las recientes crisis derivadas de la pandemia COVID-19 han provocado importantes repercusiones en los sistemas educativos de todo el mundo, incluida la enseñanza superior. Las oportunidades de aprendizaje se han visto considerablemente perturbadas en la mayoría de los países, afectando en particular a los más desfavorecidos.

Con tanta demanda, la escuela va perdiendo certezas a medida que se aumentan nuevos contenidos escolares, dicha pérdida en lo que se debe o debería formar tiñe de inseguridades las prácticas que se utilizan en su interior (Alliaud, 2017).

Resulta paradójico comprender las demandas a la educación, en vista que la escuela sigue siendo la misma de hace muchos años, los cambios que se exigen no van de la mano con las transformaciones que se requieren en su interior. Tales transformaciones nos exige comprender la enseñanza como una forma de abrir el mundo, en donde sea el profesor/a quien dé a los /as estudiantes un soporte emocional contundente que a lo largo del tiempo refuerce y convierta a ese niño y posterior adolescente en un ser humano emocional, sensible, empático, capaz de resolver y afrontar situaciones adversas en su entorno cercano y de una u otra forma cortar el círculo de violencia y maltrato que sin duda los lleva a internalizar la ira, solo así se podrá formar para la participación e inserción en la sociedad.

En 1996, se publicó el ensayo de Jacques Delors sobre la educación de cara al siglo XXI, este informe se llamó *La educación encierra un tesoro* y pone el valor de la educación como instrumento para la paz, la libertad y la justicia social. Este informe recoge los 4 pilares de la educación de Delors: aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A pesar de estar publicado a fines del siglo pasado, sigue siendo actual, pues plantea un cambio de paradigma pedagógico que sirvió de base para la formulación de las competencias clave como: *Aprender a vivir juntos* que es uno de los pilares fundamentales en el cambio de paradigma y la importancia de su aplicación para propender a una vida mejor.

En este apartado, Jacques Delors plantea la posibilidad de generar el cambio desde la educación, creando un contexto común de igualdad, con objetivos y proyectos conjuntos, donde todos los niños tengan las mismas oportunidades, las mismas herramientas y puedan conocerse y respetarse; entenderse como iguales. Sembrado este espíritu, debe enseñarse a mantenerlo durante toda la vida.

Los cambios planteados anteriormente *como el Aprender a ser*, implica desde la educación, contribuir al desarrollo global de la persona. El individuo adquiere (Maslow, 1943) su cuerpo, su sentido estético, pero ¿Cómo se aprende a ser?, (Delors J, 1996) apoya a la revalorización del arte, de la poesía, de la cultura oral para fomentar la creatividad y la imaginación, para aprender a ser se requiere de un profesorado con competencias específicas de manejo dentro y fuera del aula.

Como definió Maslow (1943) en su pirámide, existe la necesidad de afiliación o pertenencia, es decir, de ser parte de un colectivo y sentir afecto de y hacia los demás. Ser parte de un grupo y tener una meta común da sentido, no solo a la actividad, sino también a nuestro día a día.

Estas necesidades desafían a la formación inicial docente (en adelante FID) pues se ve compelida por nuevos paradigmas que surgen desde la irrupción del neoliberalismo en los años 80 en adelante, cuya máxima expresión en el currículo es a través de estándares e indicadores de enseñanza. Las Reformas Educativas tanto en Chile como en el extranjero, han incorporado estándares de desempeño docente para mejorar las prácticas, con el fin de garantizar aprendizajes de calidad en el estudiantado (PREAL, 2010). En este sentido la Ley N°20.903, del año 2016, establece la necesidad de elaborar estándares de desempeño profesional además de contribuir al mejoramiento continuo del desempeño de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa como también, implementar procesos formativos, los que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la Universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de educación (MINEDUC, 2008).

Estos Estándares de Desempeño Docente contenidos en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza del año 2021 (en adelante MBE), son el principal referente

para fortalecer, apoyar y mejorar la práctica pedagógica y el desarrollo profesional de las y los docentes en ejercicio, este transita desde *criterios* que estructuran al MBE del 2004 a estándares en el 2021, esto permite incorporar descripciones más específicas sobre qué se espera que sepan los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad.

El MBE (MINEDUC, 2021) está estructurado en 12 estándares de desempeño, que están enmarcados en los mismos cuatro dominios que el Marco anterior: A) Preparación de la enseñanza, B) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C) Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y D) Responsabilidades profesionales, dentro de las cuales es importante destacar que este último dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo (MINEDUC, 2021).

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Además, se espera que los estándares referidos a la profesión docente aporten a las Instituciones formadoras a las facultades de educación en la mejora e innovación de los programas de formación inicial (perfil de egreso, diseño y rediseño de mallas curriculares). Orientan a las facultades de educación e instituciones sin fines de lucro en el diseño y evaluación de los programas de formación continua, Asistencia técnica educativa y desarrollo profesional de docentes en servicio. Orienten en los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía.

Dentro de los dominios mencionados, en este estudio nos interesa de sobremanera el *Dominio B creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*. Este dominio reconoce que el ambiente que genera el/la docente en la clase, es un elemento determinante en todo proceso educativo, desarrollar las competencias personales y sociales necesarias para desenvolverse de manera activa y propositiva, esto implica propiciar ambientes inclusivos en los que todos/as los/as estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados (MINEDUC, 2021). Para el logro de este dominio debemos centrarnos en aquellos estándares de egreso de los estudiantes de pedagogía de tal manera de poder determinar todo aquello que debería tener un profesional egresado versus lo que en la realidad vemos.

Es relevante para el presente estudio poner el foco en el dominio B *creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* y los estándares que de él se desprenden puesto que está el convencimiento que:

El ser humano transita a lo largo de su vida por el dinámico eje de la emocionalidad. Cuando está biológica y psicológicamente sano, ha recibido una óptima educación de sus emociones, se mueve nutrido de afecto, valoración, respeto que inclinaran su balanza emocional hacia el polo positivo de serenidad, optimismo, empatía, flexibilidad, buen humor y compasión, en otras palabras, va a acceder al ámbito de los sentimientos más elevados (Céspedes, 2008). Dentro de los estándares del dominio B se encuentran: *Ambiente respetuoso y organizado y desarrollo personal y social*. En cuanto al *Ambiente respetuoso y organizado* el/la docente demuestra y promueve relaciones sociales respetuosas, basadas en el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Aplica normas para la convivencia pacífica y aplica oportunamente y con un claro sentido formativo medidas para abordar las transgresiones, de modo que sus estudiantes compartan la responsabilidad por la buena convivencia (MINEDUC, 2021)

Por otra parte, *el desarrollo personal y social* es en donde el/la docente contribuye a su calidad de vida y bienestar en general, que sus estudiantes desarrollen variadas competencias sociales, personales y emocionales que les permitan ejercer sus derechos y responsabilidades como ciudadanos y desarrollar los valores para participar en la sociedad de manera solidaria y democrática, el respeto por los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente (MINEDUC, 2021).

Dentro de este desarrollo personal y social, (Buitrago, R y Cárdenas, 2017) establecen que existen múltiples evidencias de que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente repercute en la formación integral de los estudiantes. Los nuevos paradigmas educativos, exigidos por los cambios sociales centrados en los/as estudiantes que aprenden, necesitan que pongamos la mirada hacia la FID, esta tiene un lugar estratégico en el contexto internacional y nacional, por ello es necesario enfocarse en su desarrollo profesional y humano a fin de impactar positivamente en la calidad de vida y los aprendizajes clave que la sociedad demanda: aprender a conocer, hacer, ser y convivir (Faure 1972, Delors J, 1996). Dentro de este contexto, en el año 2010, un equipo de investigadores del Massachusetts, Institute of Tecnología, en Boston, gracias a las máquinas de neuroimagen, pudieron observar la actividad cerebral de 19 estudiantes a través de un sensor electro dérmico en sus muñecas para medir la actividad cerebral las 24 horas, durante los 7 días que realizaban tareas, dicho experimento arrojó resultados inesperados, la actividad cerebral de un estudiante mientras atendía a *una clase magistral* era la misma que cuando veía televisión, prácticamente nula, los científicos pudieron probar entonces que el modelo pedagógico basado en un alumno como receptor pasivo no funciona, fue así como llegaron a la conclusión que el cerebro necesita emocionarse para aprender, esto ha dado paso a diferentes corrientes que quieren transformar el modelo educativo (neurociencia, neurodidáctica, la implementación de programas de mindfulness, meditación entre otros.)

Es así como algunas conclusiones de investigaciones y estudios empíricos expresan la preocupación por la calidad de la FID al hacer referencia a que los docentes están mal preparados para desempeñarse en la labor de enseñar (Vaillant, 2013). Esto ha generado que exista “*hoy* en muchos países latinoamericanos una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes” (Vaillant, 2013, p.186).

La FID, es un campo complejo porque, al igual que en cualquier territorio del debate social, existen tendencias políticas que influyen la manera en cómo se preparan a los profesores (Cochran-Smith, 2001). Repensar la FID, se ha convertido en una urgencia porque la escuela del siglo XXI nada o poco tiene que ver con aquella en la que estudiaron los actuales candidatos a convertirse en docentes (Fernández, 2017) ha publicado un libro con un título revelador: *Más escuela y menos aula*. Se refiere a que las escuelas actuales están diseñadas según una arquitectura que propicia el aislamiento, el agrupamiento homogéneo, la distribución del currículum por disciplinas, la reglamentación del tiempo escolar por el cronómetro y la evaluación de los aprendizajes mediante pruebas estandarizadas. Y esto que se describe para la escuela, perfectamente resultaría extrapolable para las instituciones de FID.

Al comenzar su práctica profesional, existen reconocidos problemas que inquietan al practicante: No encontrar sentido a lo que se hace, ni gratificación por su trabajo. El individualismo en el ámbito educativo, débil valoración de las asignaturas técnico-artísticas, lo que dificulta la formación más integral, la dimensión afectiva/emocional, deterioro de la convivencia y relaciones interpersonales y encontrar profesores/as: cansados, tristes y desmotivados (Solar, 2009).

Hay que agregar además las debilidades de nuestros practicantes reconocidos por la experiencia en terreno y ratificada en parte por la investigación. a) Manejo disciplinario, la conducta, b) Sobrevalorar el tratamiento de los contenidos por sobre el logro de objetivos, c) Cero prácticas sobre cuestiones administrativas y d) Cero experiencias con apoderados, e) débil formación en investigación y f) débil formación en Reflexión (Montecinos, 2010).

Todas estas debilidades deben ser abordadas para el logro de estos cambios sociales, se hace necesario en dotar a los/as profesores de un bagaje sólido en competencias emocionales para transformarse en un educador emocional; es decir un adulto que acompañe a los/as niños a enriquecer su potencial y que les permitan el logro de una adecuada gestión emocional, que les permita una sana convivencia con otros. Un educador emocional exige en primer lugar *ver* al niño, en sus necesidades emocionales, solo así nos disponemos a escucharlos con atención y sin prejuicios, en segundo lugar, ser un educador emocional requiere *un respeto irrestricto* hacia cada niño/a, tener consideración por su dignidad y en tercer lugar hay que *amar* a los niños/as sin condiciones (Céspedes, 2008). En esta línea, Alan Mortiboys (2016), plantea que enseñar con inteligencia

emocional conlleva varios retos: el primero consiste en que el docente se vea a sí mismo como un ser emocional, que experimenta una gama de emociones y que éstas no se pueden separar de su desempeño en el aula; el segundo, es que reconozca a los alumnos como seres emocionales, cuyas emociones deben ser respetadas en las interacciones en el salón de clases; y el tercero que el estudiante sea capaz de ver al maestro como un ser emocional, contra la idea de un ser impasible.

A lo largo del siglo XXI, se puede observar la transición del rol tradicional del profesor, caracterizado por la transmisión de conocimientos, hacia un rol centrado en la orientación, mediante apoyo emocional, del aprendizaje del estudiante (Bisquerra, 2003). De este modo, la inclusión de las competencias emocionales en la FID es concebida como una necesidad urgente en el panorama educativo actual (Cejudo et al., 2015; Porras Carmona et al., 2020).

Según lo anterior, existen diversos estudios que avalan que el desarrollo de este tipo de competencias presenta multitud de resultados favorables tanto en el ámbito personal, como en el social y en el laboral (Ávila Muñoz, 2019; Blanes Nadal et al., 2014; Pérez Escoda et al., 2018). Acorde a este último ámbito, el principal beneficio que aporta el desarrollo de competencias emocionales por parte del profesorado no es otro que la adquisición de estrategias y herramientas imprescindibles para el ejercicio de su profesión, como pueden llegar a ser las habilidades comunicativas, la conciencia y la regulación emocional, empatía, gestión de estrés, prevención y resolución de conflictos, etc. (Sánchez Calleja et al., 2019), es así como el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016) es una herramienta clara de aplicación para el desarrollo socioemocional de estudiantes en formación profesional.

Figura 1: Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra)



Sin embargo, decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996) es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores. Por todo lo

anterior expuesto, abordar el desarrollo de competencias socioemocionales en las FID, es un punto de partida para cualquier posible cambio en educación.

En algunos países, la adscripción de las instituciones a la FID en universidades supuso un valor añadido en lo que respecta al vínculo con la investigación y la profesionalización. No obstante, esa situación ha generado un evidente distanciamiento con la realidad de las escuelas y las aulas. Está claro que exponer el tema de la calidad de la educación se trata de un problema de múltiples facetas: enfocarlo tanto en la FID y, a la vez tocar el tema de la formación de los formadores, es ir a las bases del problema.

Un punto importante es que tanto formadores como estudiantes de pedagogía han vivido miles de horas como alumnos y esto afecta a su capacidad de desarrollar nuevas visiones acerca de cómo se enseña y aprende. Tom Russell (2014), investigador y formador dedicado a la FID afirmaba al respecto que:

Enseñar a las personas a enseñar es muy diferente que enseñar a leer, enseñar matemáticas, historia o biología... todos los profesores incluyendo los formadores de profesores deben comprender lo que significa ser estudiante durante largos años aprendiendo sobre lo que los profesores hacen sin tener acceso a cómo los profesores piensan sobre lo que hacen (p.70).

De acuerdo con lo expuesto por Adaros (2013), la actual FID en Chile no garantiza que el profesorado sea competente emocionalmente al momento de egresar y que, en consecuencia, sea capaz de realizar las tareas vinculadas con los estándares mencionados anteriormente, en términos de contribuir al desarrollo personal, emocional y ético de sus estudiantes, por otra parte, Amanda Céspedes (2008) señala claramente:

En nuestro país, la formación de pregrado del maestro continúa poniendo énfasis en la educación cognitiva del alumno, orientada al logro del conocimiento, dejando la educación emocional a iniciativa del profesor. Por tanto, cada maestro forma a sus alumnos en lo afectivo como lo formarían a él... ¿Y cuántos maestros en Chile fueron adecuadamente educados emocionalmente en casa? (p. 142).

Esto deja de manifiesto la posibilidad de abordar la FID y el aporte o no de los académicos universitarios a cargo de esta formación. Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse (2003) se interesaron en revelar las emociones que surgen en los estudiantes de pedagogía en la interacción con sus maestros y compañeros, para proyectar los resultados del estudio a la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes. En el análisis, llama la atención la alta presencia de emociones desfavorables en el proceso de capacitación de futuros maestros, así como su fuerte crítica de las prácticas metodológicas y evaluativas.

Los formadores de docentes no pueden pasar por alto este planteamiento, pues es fundamental para poder avanzar en cambios sustantivos. Recientes estudios sobre identidad docente (Tardif y Cantón, 2018) muestran claramente que los

docentes construyen su identidad de forma evolutiva y a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes. Para que no siga ocurriendo lo que ya Zeichner y Tabachnick (1981) plantearon hace varias décadas, en el sentido de que los efectos del paso de los profesores en formación inicial son borrados (limpiados dicen ellos) cuando los estudiantes van a las prácticas de enseñanza.

Por último, y no menos importante, la FID requiere movilizar no sólo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos. Gran parte del abandono que se produce en algunos países (Estados Unidos, Inglaterra, Chile entre otros) por parte de los profesores principiantes (Avalos. 2013; Struyven, y Vanthournout. 2014) no se deben tanto a la falta de formación profesional de los profesores, sino a la *incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional* en circunstancias o situaciones desafiantes con estudiantes y en escuelas en las que se producen situaciones problemáticas no analizadas ni conocidas durante el proceso de formación inicial. Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2018).

Dada la importancia de la formación socioemocional en el contexto de la FID, surge la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las percepciones de docentes universitarios respecto al desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes en el contexto de los talleres de prácticas de carreras de pedagogía en una universidad pública y regional durante el año 2023?

1.2 Interrogantes del Estudio

- ✓ ¿Qué valoración le otorgan a la formación socioemocional de los y las estudiantes de pedagogía los y las docentes de práctica de la universidad?
- ✓ ¿Cómo se forman en competencias socioemocionales los y las docentes de práctica de la universidad?
- ✓ ¿Cómo están implementando la formación en competencias socioemocionales en el eje de prácticas los y las docentes de la universidad?

1.3 Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar el desarrollo en competencias socioemocionales de estudiantes en el contexto de los talleres de prácticas de carreras de pedagogía desde las percepciones de docentes universitarios pertenecientes a una universidad pública y regional durante el año 2023.

Objetivos Específicos

- ✓ Conocer la valoración que otorgan los/as formadores de formadores al desarrollo de competencias socioemocionales durante la formación inicial docente.
- ✓ Conocer las características de la formación en competencias socioemocionales que poseen los/as formadores de formadores.
- ✓ Conocer la implementación de acciones orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales por parte de los formadores de formadores.
- ✓ comprender las percepciones de formadores de formadores respecto de las dimensiones de estudio valorativa, formativa y de implementación.

1.4. Justificación del Estudio

Sabemos con claridad que la educación tal cual está, requiere un cambio, también sabemos que formar educadores emocionales permite el egreso de profesionales mejor preparados para abordar situaciones dentro del aula, en consecuencia, una mejor vida para todos y todas y lo que implica aprender a vivir juntos. Es sabido que todo cambio, sobre todo en el ámbito socioemocional es de logros a muy largo plazo (Bisquerra, 2023), sin embargo, la convicción que, abordar la FID es ir al origen, es lo que permite poner el foco en los formadores de formadores.

Hace falta dar a la FID un nuevo sentido, lo que produce mucha incertidumbre y reclama respuestas. Hoy casi la única certeza es que lo que tenemos tal como está, no ha logrado cambios significativos en educación, y para cambiar hay que pensar diferente, es por esa razón que planteamos la necesidad de una educación socioemocional, en donde formadores de formadores puedan entregar a sus estudiantes competencias para afrontar ambientes adversos en el aula desde el conocimiento propio de sus emociones.

Conocer la valoración, formación e implementación de las competencias socioemocionales en el eje de prácticas de las carreras de pedagogía, nos abre una puerta para generar los cambios en los ambientes y en la convivencia que en la actualidad la sociedad reclama de los profesionales que egresan y las competencias que necesitan, además trabajar en reformular aquellos aspectos que puedan estar más débiles o ausentes en cuanto a competencias socioemocionales se refiere.

Dar a la FID relevancia en la dimensión socioemocional, es colaborar para que los estudiantes de pedagogía accedan a la mejor formación con los mejores formadores, formadores que a su vez necesitan tener sistematización y preparación en el tema socioemocional, sabemos que nadie puede entregar lo que no tiene, motivo por el cual este estudio permitirá conocer de primera fuente,

las necesidades, fortalezas y ámbitos por mejorar, que los formadores perciben dentro del eje de práctica en cuanto a la formación de competencias socioemocionales.

Formar buenos profesores tiene un alto costo económico, (implementar sistemáticamente formación, capacitación a docentes y estudiantes), pero a la larga será barato: mejores ciudadanos, menos violencia, un mejor vivir para todos/as (Bustos, 2022). Si ponemos nuestros diagnósticos al servicio de las instituciones que forman profesores, podemos lograr cambios y dar un giro a la FID basada en conocimientos que muchas veces poco sirven al momento de entrar al aula por lo descontextualizados y distantes de la realidad, y en donde la mayoría de los profesores que forman, replican modelos vividos como estudiantes, a una FID en donde poner el tema socioemocional sea prioridad para poder transformar a los estudiantes de pedagogía en educadores emocionales que la actual sociedad requiere con urgencia.

Las conclusiones de esta investigación pueden llevarnos a determinar algunos niveles de implementación en la formación socioemocional de lo cual no se tiene antecedentes, si bien es cierto hay trabajos y diagnósticos referidos a la formación inicial, en relación a la dimensión socioemocional, su valoración, formación e implementación dentro de la malla curricular y eje de práctica de carreras de pedagogía, aún no hay registro en la región, lo que permitiría poder proyectar futuras investigaciones a la sistematización de un programa de trabajo claro y normado que abarque las carreras de pedagogía con formadores preparados que estén en sintonía con lo que se espera que entreguen a los futuros profesores en cuanto a aportar a un vacío de conocimiento y competencias en el área.

Entonces poder contar con un formador de formadores preparado en lo que los estudiantes requieren para aprender y cambiar las actuales formas de enseñar es una prioridad. Enseñar con el ejemplo dará la posibilidad de que los futuros profesores quieran estar en el aula y quieran enseñar lo que recibieron, aprender a vivir juntos con todo lo que eso implica: ser escuchados, valorados, bien tratados, dando espacio al reconocimiento de sus emociones y la de otros, trabajar en equipo, resolver situación de conflicto entre otros.

1.5 Viabilidad del Estudio.

Es importante mencionar que el diálogo directo con docentes universitarios dio luces de la viabilidad del estudio y algunas orientaciones respecto de los temas que son importantes abordar y que tendrían un interés especial para poder utilizar el estudio en algún diagnóstico y quizás generar un diálogo transformador, además es importante recalcar que existe una amplia bibliografía disponible tanto en la red como en libros, pues la temática abordada cuenta con

suficiente acceso de información en internet y libros digitales además de los conocimientos adquiridos en el magíster de ambientes propicios de aula y convivencia escolar, y de la experiencia de 23 años de trabajo en aula con la implementación de programa creado para abordar la formación socioemocional llamado P.R.P (para, respira y piensa).

Destaco además la invitación y participación activa en conversatorios de docentes retirados y otros activos del sistema universitario en donde se abordan temas directamente relacionados con este estudio que permiten tener una visión amplia de lo que se ha hecho, se hace y a futuro se requiere hacer.

En relación al trabajo de campo y la aplicación de los instrumentos de recolección de información a docentes, este procedimiento será llevado a cabo en los meses de enero y marzo del año 2023, en los que, los docentes de la universidad tengan una menor carga laboral y académica de modo de no alterar la actividad personal o laboral de la comunidad universitaria.

La disponibilidad de recursos financieros como materiales se encuentran cubiertos, toda vez que el estudio no requiere de recursos financieros elevados, en cuanto a los materiales que se requerirán en la elaboración del instrumento que será aplicado a docentes de forma voluntaria son totalmente accesibles.

Los recursos humanos son mínimos en términos de la intervención del lugar y la aplicación del instrumento, se puede tener acceso a los/as participantes del estudio, pues existe un vínculo directo con coordinadores de práctica pertenecientes a la institución. Se requerirán las nóminas con la información de contacto de profesores de la institución bajo la colaboración y ayuda en la gestión del profesor Alejandro Verdugo para la aplicación de dicho instrumento.

En cuanto al acceso al lugar, me facilita la posibilidad de traslado por encontrarse dicha universidad a pasos de mi domicilio, motivo por el cual, es posible ir las veces que sea necesario para la obtención de información.

CAPÍTULO II: Marco Teórico

2.1. Características del contexto socioeducativo actual

La sociedad se está transformando y dicha transformación de la sociedad, requiere una interrelación entre los territorios y las personas de todo el mundo a través de procesos económicos, sociales, políticos, tecnológicos, culturales y educativos. La realidad educativa está afectada por el fenómeno de la globalización como un proceso dinámico en la construcción de una sociedad más abierta, pluralista y de mayor diversidad cultural (Maturana, 2015)

Para que la globalización no se constituya en una fuente de abuso y dependencia, las personas y los países deben ser autónomos, de modo que puedan decidir, no desde el temor a perder una oportunidad y quedarse atrás. La colaboración sólo es posible desde el respeto y cuidado por el mundo propio y el del otro (Vignolo, 1998). La globalización, vista como un fenómeno de ampliación de las comunicaciones no es buena ni mala, lo importante es el emocionar desde donde se viva esa ampliación.

Si vivimos la globalización comunicacional desde la competencia, la ambición o la vanidad, esta será destructiva para lo humano y la biósfera. Si la vivimos desde el mutuo respeto y la colaboración para generar bienestar humano, es posible que la podamos vivir como la gran oportunidad de generar un mundo deseable. Esta sociedad cambiante, reclama aprendizajes en donde las instituciones educativas replanteen su tradicional forma de transmitir conocimientos y desarrollen en los estudiantes habilidades como la capacidad de abstracción, el desarrollar la habilidad de pensar en sistemas, aprender a aprender, comunicarse y trabajar colaborativamente, manejar la incertidumbre, tener una gran capacidad de adaptación al cambio y aprender a resolver problemas, aprender a ser y vivir juntos (Maturana, 2015)

Algunos de los principios que la Unesco en su informe Delors planteó como referencia obligada para desarrollar el análisis y reflexiones sobre las finalidades de la educación fundamentales para el siglo XXI referidos a:

- “La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de la paz, libertad y justicia social” (Unesco, 1996. p. 13).
- “La educación como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.” (Delors J, 1996)

Estas nuevas exigencias reclaman personas preparadas que permitan el cambio desde lo meramente cognitivo a nuevos proyectos y metodologías que centren

su atención en lo emocional para poder cumplir con la construcción sana de un sistema centrado en las y los niños, jóvenes y adultos proactivo intelectual y sano emocional para el logro del bienestar integral y el bien común es ahí en donde se hace referencia a los actuales estándares de aprendizaje.

El principal propósito de los estándares de aprendizaje es orientar, apoyar y monitorear la gestión de los actores del sistema educativo hacia una mejora continua, un mejoramiento que afecta a todo el alumnado, a las familias, a los actores sociales que intervienen en educación y a la coherencia y articulación de todos los elementos que constituyen el sistema educativo para contribuir a la creación de un mundo mejor con personas verdaderamente humanas.

2.2 Rol Docente

La tarea fundamental de los educadores es vivir éticamente, practicar la ética a diario con sus estudiantes, esto será mucho más importante que cualquier otra disciplina, lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta, tenemos que educar a través del ejemplo, sin pensar con ello que salvaremos al mundo (Freire, 2008), además el profesor y profesora no tiene el derecho de hacer un discurso incomprensible en nombre de la teoría académica y después decir “que se aguanten” (Freire, 2008, p.33), como tampoco es hacer concesiones baratas y caer en el simplismo que subestima al estudiante.

Algunos podrían decir “qué sentido tiene prepararles éticamente para un mundo poco ético” (Savater, 2003, p. 21), precisamente porque el mundo en su conjunto no es ético, es por lo que hay que preparar éticamente a las personas, porque el mundo no es como nos gustaría que fuese, hay que inculcar ideales de transformación y de reforma en los/as jóvenes (Savater, 2003).

El compromiso ético de la profesión es la base para las relaciones profesionales que cada docente establece con sus estudiantes, sus padres, apoderados y familias, y la comunidad escolar a la que pertenece. No hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías, no hay entonces, práctica educativa sin ética. La educación no puede dejar de tener en cuenta estos elementos, se trata de una tarea seria y compleja, está la responsabilidad de desafiar a los estudiantes a que sean sujetos de su propia formación (Freire, 2008)

Según Freire (2008) el rol docente debe considerar 3 saberes o máximas que deberían formar parte del bagaje de todo formador. 1) *Cambiar es difícil, pero es posible*, ¿Qué testimonio podríamos dar a los jóvenes si el convencimiento del formador fuese que todo está perdido que nada puede hacerse?, nadie puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace, y dar pruebas de esas convicciones. 2) Es *necesario aprender a escuchar*, hay quienes creen que hablando se aprende, cuando en realidad es escuchando que se aprende a

hablar y escuchar implica siempre no discriminar, aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo ni anularlo.

Otra de las consideraciones fundamentales es saber que, 3) *enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de otros*, enseñar es promover en los estudiantes su curiosidad y volverla cada vez más crítica, que produzca el conocimiento en colaboración con profesores, sin embargo la tarea es poder crear estas instancias por lo que es preciso que en mi propia experiencia social en mi práctica yo descubra los caminos para hacer mejor lo que quiero hacer, la necesidad de la coherencia y que el discurso no puede estar alejado de la práctica.

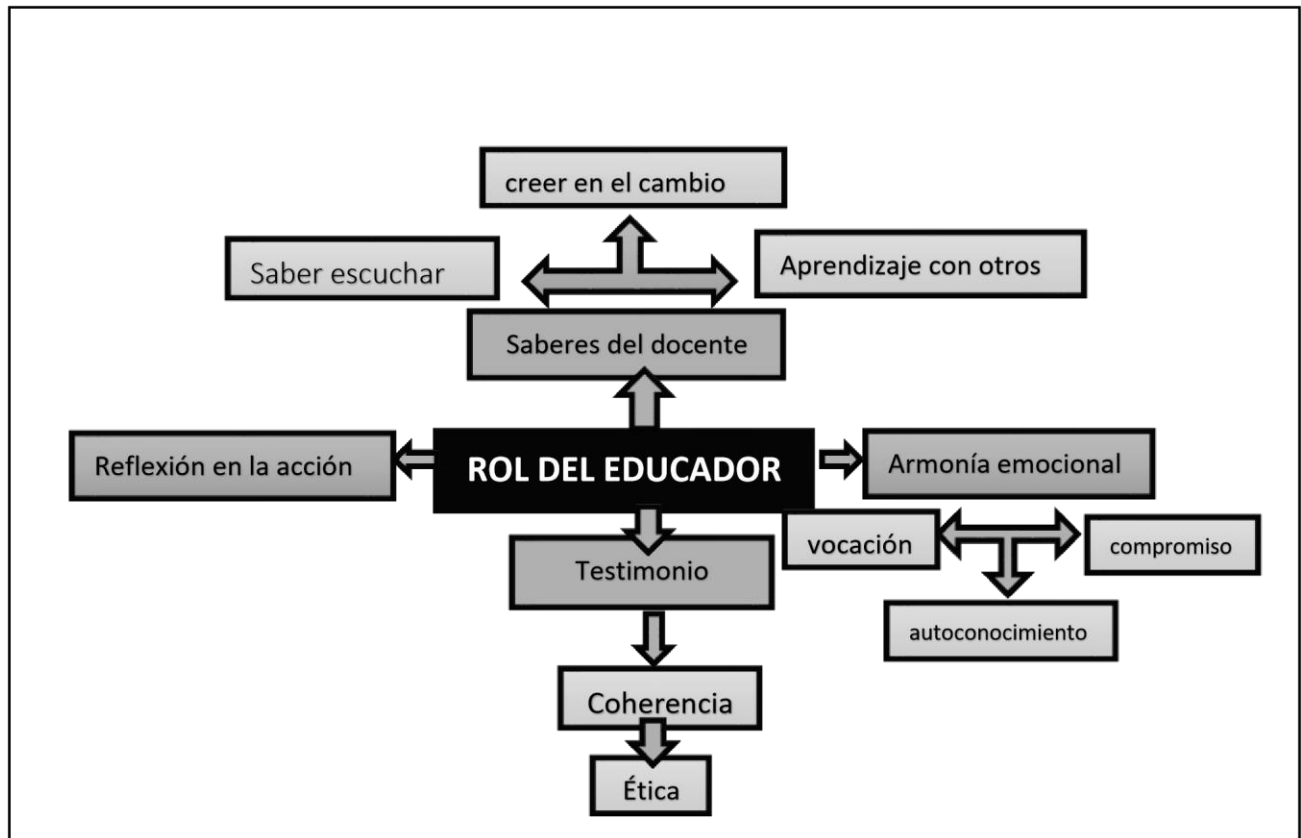
Todo formador es un adulto al que se le exige disposición, vocación y compromiso, es razonable entonces decir que el adulto a cargo de la formación de otros se encuentre en un razonable estado de armonía emocional, sereno, bien dispuesto, motivado y que no presente psicopatologías, ya que tienen la enorme labor de contribuir a crear ambientes emocionalmente protegidos (Céspedes, 2008).

Los profesores/as en armonía emocional esperan de sus alumnos alcancen los más altos niveles de desarrollo; enseñan mediante su testimonio explícito, los procesos de construcción y aplicación de conocimientos; dejan que hablen los estudiantes; se manifiestan como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos e inciertos; conocen lo que saben sus estudiantes, lo que falta, utilizan estrategias de indagación; dominan métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas complejos; atraen a los estudiantes al razonamiento disciplinario (Ramírez, 2011).

Para que todo esto ocurra es el docente el que debe estar consciente de su situación emocional, debe realizar un constante proceso de autoconocimiento que le permita mantener sus estados de ánimo y emociones al momento de interactuar con los estudiantes que ha de formar, es aquí donde la coherencia entre lo que digo y hago es fundamental.

Podemos relevar varios conceptos que a la luz de este escrito se hacen necesarios en el rol del docente. En el siguiente esquema se presentan los conceptos antes expuestos y sus relaciones para aclarar el panorama general de la temática.

Figura 2: Rol docente



Creación propia, 2023

La figura presenta los conceptos que se trabajan en relación al rol que un educador debería tener, por una parte, un educador en **armonía emocional** (autoconocimiento, compromiso, vocación) **saberes del docente** (aprendizaje con otros, creer en el cambio, saber escucha) **ser testimonio** (ética y coherencia) **reflexión en la acción** y potenciador de vivencias gratas dando testimonio de ello.

2.3 Formación Inicial Docente (FID)

La FID se encuentra pasando por un período de crisis que requiere estudio, evaluación, reflexión y transformación, es así como la ausencia de políticas de formación de formadores y la tendencia de éstos a comprender el problema de la formación como algo externo a sí mismos y referido a conductas de entrada de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos (Vaillant, 2002). Se plantea como una afirmación que los profesores noveles o neófitos se demoran seis meses en tomar el ritmo del sistema ¿y si el sistema está agotado, triste,

desmotivado?, entonces, tenemos estudiantes recién egresados que se mimetizan con los profesores desgastados.

Incluir en el currículum de las FID temas y experiencias que respondan a la necesidad de desarrollar en los alumnos actitudes positivas sobre la solidaridad, la tolerancia, la convivencia humana y la no discriminación. Igualmente incluir temas que muestren la diversidad étnica del país, además materias que permitan al futuro profesor enfrentar exitosamente las situaciones de conflictividad inherentes al desarrollo de la infancia y de la adolescencia; tales como, manejo de grupos, mediación y resolución de conflictos.

Se hace imperativo abordar en el currículum de las FID, enfoques y metodologías para la atención de la diversidad en el aula, en todas sus acepciones, este llamado cobra especial importancia en nuestros días donde está tan nombrado el “bullying”, o la violencia en múltiples formas de expresión, y en todos los niveles de la sociedad, que no diferencia, edad, sexo o nivel social, lo mismo pasa con el tema de las adicciones y la sexualidad, a pesar de ser temas que se hablan en forma pública más abierta. La forma como se aborda adecuadamente desde la universidad y en los practicantes no está muy clara. Más bien, se responde de un modo intuitivo y no institucional, organizado.

2.3.1. Rol del formador/a de profesores/as

En la actualidad, el mundo evoluciona rápidamente afectando distintos ámbitos de la sociedad, es sabido que entre los espacios que mayormente se han visto influenciados están las aulas universitarias, su alumnado y la docencia. En este sentido, hoy en día la enseñanza universitaria debe implementar nuevas maneras de educar y abordar las relaciones que se establecen dentro del aula, pensar en el desarrollo y la innovación, potenciar habilidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas de sus alumnos, hacerse cargo de formar a sujetos participativos, creativos, proactivos, etc., con el fin de responder a las expectativas que la sociedad ha formulado, a partir de una nueva realidad más compleja y globalizada (Hargreaves, 2005; Zabalza, 2009).

En consecuencia, cambiar un enfoque de formación continua más bien rígido, aislado y homogéneo, para orientarse a consolidar espacios de construcción colegiados, diversos y que atiendan a problemas auténticos, implicando con ello un punto de inflexión, una transformación del profesor, un giro cultural hacia la colaboración y una observación sistemática de la realidad educativa en la universidad.

Hace un tiempo, y desde una lógica acumulativa, se entendía que el docente universitario en su rol de enseñante debía ser un transmisor de conocimiento, sin embargo, con la influencia de los cambios sociales, el desarrollo de nuevas teorías epistemológicas y del aprendizaje, esta forma de comprender el trabajo docente se ha ido transformando, añadiendo otras miradas que complejizan y

amplían el quehacer del profesor en la universidad (Briggs, 2005; De la Cruz, 2003).

Avanzando en esta línea, podemos señalar que actualmente el profesor universitario, junto con ser un experto en su disciplina, un investigador y un gestor, debe saber enseñar, lo cual implica facilitar las condiciones de aprendizaje, pensando en las características del estudiantado de hoy y el perfil profesional que se le demanda formar. En relación a esta caracterización, algunos autores señalan que el docente universitario además debe dominar algunos temas genéricos relacionados con el enseñar, como la ética -o los valores que desea promover en sus alumnos-, la reflexión, la innovación y el aprendizaje permanente; además de las habilidades sociales requeridas para relacionarse con una diversidad de alumnos, colegas y autoridades académicas (Badley, 2000; Tedesco y Tenti, 2002).

En este sentido, es importante que la formación permanente no sólo asegure espacios de aprendizaje de forma tradicional, sino también ambientes diversificados, donde el trabajo permita una revisión de las representaciones del profesor (creencias, conceptos, roles, sentimientos, etc.), en pos de trabajar sobre una redescritión representacional de la realidad(es) para desaprender y aprender en el ejercicio profesional atendiendo al contexto (Karmiloff-Smith, 1994).

Lo señalado por De la Cruz (2003), en relación a que la formación continua del profesorado universitario debe ser adaptada al contexto y desde una perspectiva crítica, que colabore en que el docente pueda cambiar y mejorar el sistema, más que adaptarse a él. En complemento, Guskey (2000) enfatiza que debe darse una discusión previa y también recurrente a la formación, que permita clarificar los intereses y objetivos de ésta, así como un camino para alcanzarlos, señalando que, sin lo anterior como premisa, resultará difícil mejorar la calidad del desarrollo profesional docente. Desde esta óptica, una consideración importante en el contexto de la educación superior es que por lo general el docente se ha formado en una disciplina, y a partir de ella se ha involucrado en la tarea de enseñar, extrayendo desde su experiencia, herramientas para diseñar programas, desarrollar una clase y relacionarse con sus alumnos, para hacer de su docencia una vivencia gratificante y efectiva, lo cual, como ya se ha mencionado, será insuficiente para enfrentar los desafíos que actualmente encontrará en el aula.

El profesor debe ir evolucionando y mejorando su docencia para atender a su alumnado con variadas estrategias de enseñanza y recursos didáctico pedagógicos, en razón a que cada día la población estudiantil universitaria es más numerosa y heterogénea. Éstas, entre otras razones, hacen que su propia experiencia y formación inicial sean insuficientes para atender a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Reforzando lo anterior, podemos señalar que, tal como en otros espacios sociales, en las salas de clases universitarias ocurren

situaciones inesperadas para las cuales, en principio, no hay respuestas aseguradas, (Contreras, Monereo y Badia, 2010).

2.4. Formación Socioemocional

En las últimas décadas, diversas investigaciones han señalado la importancia del aprendizaje socioemocional en la esfera afectiva, el rendimiento académico y el bienestar general de los niños, niñas y adolescentes. Su aplicación como una dimensión central de la experiencia escolar debe enfocarse, por una parte, en el desarrollo de competencias socioemocionales y por otra, en los vínculos que niños y jóvenes establecen entre ellos, con adultos afectados y con las instituciones.

Desde esta perspectiva, el rol de los profesores y profesoras es central. Sin embargo, existe evidencia de la insuficiente formación docente en estos temas y de la ausencia de herramientas para su implementación escolar (Milicic, 2020).

Las relaciones que los/as estudiantes establecen con sus compañeros/as y docentes son la base para su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo e intelectual, el que contribuye al bienestar subjetivo propio y al de la comunidad escolar. El aprendizaje es un proceso transaccional que involucra a estudiantes y docentes en una relación basada en la comunicación efectiva y la comprensión recíproca de los intereses y motivos del otro (Darling-Hammond, 2020). Esto implica que el/la docente está comprometido y sabe cómo establecer vínculos con sus estudiantes para promover el sentido de pertenencia, la conexión emocional y la seguridad psicológica y física.

Un ambiente acogedor, de cuidado y basado en relaciones de apoyo genera mayor participación, regulación emocional, competencia social y disposición por parte de los/as estudiantes a involucrarse en tareas cognitivamente desafiantes (Agencia de la Calidad, 2017; Milicic y Aron, 2017). Los/as estudiantes obtienen resultados más altos en todos los indicadores de desarrollo personal y social cuando hay normas claras y consensuadas, cuando respetan las indicaciones del docente, cuando hay buen trato entre ellos/as y cuando perciben que sus docentes los/as respetan (Agencia de la Calidad, 2015).

Las competencias sociales y emocionales de los/as docentes son clave para modular una cultura de aula caracterizada por el apoyo, las relaciones respetuosas y las expectativas de buena convivencia. Además de establecer y asegurar el cumplimiento de normas que promueven este tipo de relaciones sociales, el/la docente debe prevenir, abordar y resolver oportunamente conductas de sus estudiantes que transgredan las normas. Cuando los/as docentes no logran manejar adecuadamente los desafíos del aula, experimentan estrés emocional, que puede tener un efecto adverso en su desempeño y eventualmente llevar al agobio laboral (Jennings y Greenberg, 2009).

El docente también modela y enseña cómo reconocer y regular sus emociones, diversas estrategias para afrontar emociones negativas, a ser sensibles a las emociones de los demás y a desarrollar actitudes y conductas para la vida activa y saludable. Estas habilidades son fundamentales, dado que impactan en el éxito académico, evitan los problemas de comportamiento, promueve mejores relaciones profesor-alumnos, disminuyen el estrés docente y favorecen un clima escolar positivo (Durlak, 2011).

Nuestra sociedad y particularmente la escuela han priorizado por mucho tiempo los aspectos intelectuales de los estudiantes por sobre los emocionales y sociales, suponiendo que estos últimos pertenecen al plano privado y que por lo tanto cada persona es responsable de su desarrollo personal (Evans, 2002; Fernández Berrocal y Ramos, 2002). Un resultado de lo anterior es que el desarrollo del conocimiento en el campo de lo afectivo y de las relaciones interpersonales no ha sido considerado como relevante por el sistema educativo, lo cual ocasiona que estas enseñanzas no figuren en el currículo como un conjunto de objetivos que se enseñan de manera sistemática (Milicic, 2020).

Una explicación puede relacionarse con el hecho de que los profesores afirman que su formación profesional les resulta insuficiente para promover el desarrollo socioemocional de sus alumnos (Milicic, Alcalay y Torretti, 1994; Alcalay, Milicic y Torretti, 1996; Arón y Milicic, 1999; Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; Berger et al., 2009). En el contexto chileno si bien los profesores reconocen que la Reforma Educacional, a través del énfasis en los objetivos transversales, ha destacado la necesidad de atender el desarrollo socioemocional, la mayoría tiene la percepción de no haber recibido en su formación elementos teóricos suficientes ni estrategias de intervención, que les permitan abordar los desafíos emocionales y conductuales que les presentan sus estudiantes.

Los niños y jóvenes que son social y emocionalmente competentes se llevan bien con los otros, saben cómo comunicarse efectivamente, son cooperativos, negocian con los demás para resolver los problemas, poseen buenas destrezas para decir que no, saben cuándo y dónde buscar ayuda, realizan una contribución positiva a sus familias y a la comunidad. En este sentido, el aprendizaje socioemocional provee a los establecimientos educacionales un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los/as estudiantes (Opengart, 2007).

Hawkins, Smith y Catalano (2004) plantean que los programas de aprendizaje socioemocional no sólo mejoran la conducta de los estudiantes, sino que al mismo tiempo incrementan su desempeño académico. La relación entre emoción y cognición ha sido explicada por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), quienes encontraron que estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional presentan mayor bienestar emocional y psicológico (menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos), y concluyeron que componentes no académicos inciden en el rendimiento escolar.

2.4.1. Valorativo hacia la formación en competencias socioemocionales.

El **valor** es una cualidad de un sujeto o un objeto. Los valores , son atribuidos al objeto por un individuo o un grupo social, modificando a partir de esa su comportamiento y actitudes hacia el objeto en cuestión. El valor es una cualidad que confiere a las cosas comunes, hechos o personas una estimación, ya sea positiva o negativa. Así también se puede decir que la existencia de un valor es el resultado de la interpretación que hace el sujeto de la utilidad, deseo, importancia, interés, belleza del objeto. Es decir, la valía del objeto es en cierta medida, atribuida por el sujeto, en acuerdo a sus propios criterios e interpretación, producto de un aprendizaje, de una experiencia, la existencia de un ideal incluso de la noción de un orden natural que trasciende al sujeto en todo su ámbito.

«Puesto que los valores no son cosas, ni elementos de las cosas, entonces los valores son impresiones subjetivas de agrado o desagrado, lo que nos producen a nosotros y que nosotros proyectamos sobre las cosas. Se ha acudido entonces al mecanismo de la proyección sentimental; se ha acudido al mecanismo de una objetivación, y se ha dicho: esas impresiones gratas o ingratas, que las cosas nos producen, nosotros las arrancamos de nuestro yo subjetivo y las proyectamos y objetivamos en las cosas mismas y decimos que las cosas mismas son buenas o malas, o santas o profanas» (García Morente, 1992).

Es así como llegamos al concepto de la dimensión valor en el contexto de la formación en competencias socioemocionales y el valor que docentes le otorgan.

Corría el año 1973 cuando veía la luz un documento de gran calado educativo: Aprender a ser. La educación del futuro. Este informe ponía de relieve la importancia de la educación en el desarrollo de las personas y de los pueblos.

La educación y la escuela deben favorecer la erradicación de desigualdades y tal como manifiestan los grandes informes de la UNESCO, hasta el momento han sido incapaces. Preparando para la vida se podrían compensar los déficits personales de los grupos más desfavorecidos para enfrentarse a la vida con dignidad.

Para Fullan (2002), la capacidad del profesorado para enfrentarse al cambio y aprender de las nuevas demandas será clave para el desarrollo de las sociedades y de las personas, aunque actualmente no están en posición de desempeñar este vital papel. Necesitamos una nueva mentalidad que permita a los educadores convertirse en agentes, y no en víctimas, del cambio (Fullan, 2002). Esto conlleva el replanteamiento de las competencias del profesorado y de las políticas educativas para adaptarse a las nuevas demandas sociales (Martín et al., 2001).

La importancia de las emociones en el proceso educativo, afirman que todo aprendizaje tiene una base emocional, por lo que es urgente atender a la

“nutrición emocional” (OCDE, 2007: 95), la gran olvidada en la escuela. Este último aspecto precisa de un replanteamiento en la formación de los docentes, para ello los profesores siguen constituyendo el recurso más significativo de los sistemas educativos. Tal y como afirma el Informe de la OCDE:

El mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad (OCDE, 2004, P.12)

Los nuevos desafíos que plantea la educación en el siglo XXI precisan de una formación universitaria del profesorado acorde con su importancia y trascendencia, tal y como quedó recogido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009), que definió entre sus responsabilidades promover el pensamiento crítico y ético entre su estudiantado, que amen desarrollar las competencias profesionales y los conocimientos necesarios para el desempeño profesional. Estas responsabilidades tienen, a nuestro modo de ver, mayor repercusión y alcance en la formación de futuros docentes, encargados de educar a las nuevas generaciones.

Desde 2009, la calidad y el valor agregado de la educación superior han ocupado un lugar central en la investigación y el diálogo internacional sobre políticas públicas, y se ha exigido a los sistemas y a su organización que justifiquen su pertinencia en una desconcertante serie de aspectos, entre ellos: qué y cómo enseñan las instituciones de educación superior (IES); qué investigan y para quién; cómo utilizan sus recursos y crean estructuras de gobernanza y gestión; cuál es su alcance y sus vínculos con la industria; y en qué medida sus graduados están preparados para ingresar a los mercados de trabajo en el nivel de las calificaciones apropiadas para hacer una contribución significativa a los planes de desarrollo nacionales o regionales (UNESCO, 2021)

Mirando más allá del horizonte de 2030, la Unesco ha puesto en marcha una nueva iniciativa mundial para fomentar la cooperación internacional, repensar la educación y configurar el futuro, todo lo anterior apunta a la necesidad de una nueva visión, una reinención de lo que la educación superior significará en el futuro. Si la enseñanza superior y la universidad se inventaran hoy en día, ¿cómo serían? ¿Quién participaría y completaría su educación superior? ¿Cómo aprenderían los participantes? ¿Dónde aprenderían? ¿Qué conocimientos, habilidades, competencias y valores necesitarían desarrollar para trabajar, convertirse en ciudadanos del mundo y vivir con dignidad? ¿Quiénes guiarían estos cambios... los líderes institucionales, los responsables de formular políticas, los investigadores, los estudiantes, los profesores, los empleadores, los líderes comunitarios, los grupos de la sociedad civil? (UNESCO, 2021)

Por tanto, ¿Cuál es el rol que deben asumir las Facultades de Educación? ¿Qué enseñanzas y capacidades deben priorizar en su formación universitaria inicial? ¿Cómo adecuar su formación a las competencias básicas que deben adquirir los alumnos? ¿Están las facultades de Educación dando respuesta a estas nuevas demandas?

A la luz de los informes internacionales que hemos ido analizando, emergen una serie de cualidades, de aprendizajes, de competencias que deben ser enseñadas en las diferentes Facultades de Educación y aprendidas por todos los nuevos docentes, si se quiere dar respuesta a los grandes retos que plantea la sociedad del siglo XXI. He aquí algunas de ellas:

- Deben formar personas íntegras, capaces de responder al imperativo moral que demanda la educación (Pérez-Castro, 2011; López Zavala, Solís y Durán, 2013; Sanz, 2014).
- Deben dotar a los futuros docentes de los conocimientos necesarios para implementar entre sus estudiantes las capacidades para la vida (Perrenoud, 2012) y las competencias que desarrollen y potencien su empleabilidad.
- Deben sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia del reto que asumen dedicando su vida a la formación y desarrollo de las personas. Potenciar su vocación, su deseo por aprender y por enseñar, así como favorecer la asunción de su rol como compensador de desigualdades, gestor de la diversidad y generador de resiliencia (Day y Gu, 2015).
- Deben dotar de los conocimientos pedagógicos, psicológicos y antropológicos suficientes para enfrentarse a un alumnado cada vez más complejo y diverso, de manera individualizada, personalizada, que atienda a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
- Deben desarrollar entre sus estudiantes la capacidad de innovación, de adaptación a nuevas realidades, en definitiva, convertirse en fuerzas vivas del cambio (Fullan, 2002). Y todo ello, para dar respuesta a una antigua Recomendación de la Oit-Unesco (1966) en donde se reclama profesionalidad a los futuros docentes y a sus formadores universitarios.

2.4.2. Formación desde las competencias socioemocionales.

La Formación la entendemos como aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros de los docentes además de ser el nivel de conocimientos que una persona posee sobre una determinada materia. es la adquisición de mayores competencias que le permitan una actualización permanente al puesto de trabajo que desempeña u optar a otro.

En los últimos veinte años han aumentado las investigaciones y publicaciones centradas en la competencia socioemocional. Pertegal, Castejón y Martínez (2011) afirman que muchas organizaciones incorporan, trabajan e investigan

acerca de las emociones y su importancia en diferentes aspectos de la vida del sujeto.

Uno de los objetivos primordiales de la educación es formar personas en su integridad, por lo tanto, hay que atender al desarrollo emocional, social y moral, además del cognitivo. “La educación emocional es un proceso formativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243). Es así como la educación debe prepararse para la vida. Dicho de otra forma: la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida, y por lo tanto deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

En términos educativos, el desarrollo humano tiene como reverso la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar: prevención de la violencia, prevención de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. Una educación para la vida, con la perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales. Basta leer la prensa diaria, y para más detalles buscar en internet, para obtener datos sobre la incidencia de una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: la violencia en adolescentes, violencia de género, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, etc. Todo esto tiene un profundo sustrato emocional (Bisquerra, 2000).

Desde hace años, algunos estudios se han interesado por analizar la relación entre la inteligencia emocional [IE], el ajuste personal y el bienestar del docente (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Sobre eso, hay dos líneas: una acerca del desempeño emocional de los docentes en ejercicio y otra que se orienta a analizar el estado de las competencias o de cómo se orienta la formación socioemocional en los maestros en formación.

A nivel internacional, Cassullo y García (2015) estudiaron los aspectos psicosociales de los docentes, en relación con las competencias socioemocionales [CSE] y las relaciones con el afrontamiento, en tanto, recursos para enfrentar con éxito la adversidad y las múltiples situaciones estresantes surgidas de la práctica docente. En este mismo camino, De Leyva (citado por Cuadra, Salgado, Lería y Menares, 2018) y Vivas, Chacón y Chacón (citados por Cuadra et al., 2018) investigaron la subjetividad del profesorado en el aprendizaje. Revelaron que los docentes consideran tener una insuficiente formación inicial para abordar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y presentan más emociones displacenteras que placenteras respecto de su rol profesional. Esto se confirma en los estudios de Toro y Berger (citados en

Cuadra et al., 2018), donde se encontró que el docente se define como una figura de apego secundaria para el estudiantado, lo cual produce tensiones o conflictos en su rol profesional.

Otras investigaciones establecen la relación entre el desempeño socioemocional del docente y el desempeño de los estudiantes. Al respecto, Jennings y Greenberg (citados por Pertegal et al., 2011) y Sutton y Wheatly (citados por Pertegal et al., 2011) ponen de manifiesto la estrecha relación “entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase” (p. 239).

En esta misma orientación, Atachahua (2018) determinó que existe una relación significativa entre las competencias socioemocionales en la gestión de la calidad humana desde la perspectiva docente. En la actualidad se hace indispensable formar profesores emocionalmente competentes para abordar las realidades dentro del aula.

2.4.3. Implementación desde las competencias socioemocionales.

Una **implementación** es la ejecución o puesta en marcha de una idea programada. La puesta en práctica de una educación emocional eficiente requiere de una formación del profesorado: es imprescindible que el profesorado desarrolle sus competencias emocionales. Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional de los niños siendo analfabeto emocional.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto positivo en los estudiantes en aspectos como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima de aula (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Cabello et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena, Rey y Extremera, 2012; Wong, Wong y Peng, 2010).

Al igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional si uno no ha desarrollado previamente sus competencias emocionales. Es difícil que los docentes puedan fomentar el desarrollo emocional del alumnado si previamente ellos no lo han trabajado (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Palomera, 2009; Palomera, Fernández-Berrocal,

Brackett, 2008; Palomero, 2009 Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Sutton y Wheatley, 2003). Se da el caso que la formación en competencias emocionales del profesorado no está contemplada en los programas de formación inicial del profesorado en las universidades. Esto apunta hacia la necesaria incorporación en los planes de estudio del profesorado y en su formación

continua. Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto positivo en los estudiantes en aspectos tan clave como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones, la prevención de la violencia, el clima de aula, etc. (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Cabello et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Peña, Rey y Extremera, 2012; Wong, Wong y Peng, 2010).

Esta situación nos lleva a reparar en cuestiones tales como qué competencias deben poseer los profesores y formadores, considerando la transformación de su papel en esta sociedad del conocimiento, qué condiciones hay que crear para el ejercicio profesional en este nuevo escenario; qué papel ha de jugar la formación inicial y continua en la conformación de sus competencias profesionales y el propio desarrollo profesional dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente. ¿Cómo se transita hacia esta nueva realidad? Si los profesores tienden a repetir el modelo que han vivenciado por doce o más años de escolaridad, y que lo más probable es que durante los cinco años que dura la carrera de formación en pedagogía, varios o la mayor parte de los docentes universitarios, igualmente, son re-transmisores de conocimiento, ¿Cómo podemos esperar que se produzca el cambio en el sistema? Numerosos autores han llegado a la conclusión de que la inteligencia emocional forma parte de las competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional, es por esta razón que desarrollar modelos de implementación de competencias socioemocionales es una prioridad.

La delimitación del constructo de competencias socioemocionales es bastante controversial: han sido concebidas como habilidades, habilidades no cognitivas, conocimientos, capacidades, experiencias, entre otras (Bisquerra & Pérez, 2017; García, 2017; Morrison-Gutman & Schoon, 2013). En este sentido, Acosta y Vasco (2013) clarifican estos conceptos, establecen que la capacidad se relaciona con los recursos básicos que posee un sujeto biológicamente. La habilidad se relaciona con tener el potencial para aprender habilidades ya sean cognitivas, afectivas, psicomotrices, entre otras, las habilidades son habilidades y comportamientos, es decir, son capacidades desarrolladas. Las competencias, por su parte, son las habilidades utilizadas de manera flexible, correcta y adecuadamente en diversas situaciones, en otras palabras, permiten desempeñarse con cierto grado de excelencia (Acosta y Vasco, 2013).

Existe una amplia gama de competencias socioemocionales identificadas y reconocidas en modelos teóricos de diferentes autores, competencias que varían en relación con las capacidades o habilidades específicas que abarcan (García, 2017). Entre estos modelos teóricos destacan el modelo CASEL, (*Colaborativa for Academic, Social and Emocional Learning*) que establece como base el concepto de aprendizaje social y emocional, siendo sus componentes la autogestión, autoconciencia, conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones responsable. Asimismo, destaca el modelo de aula prosocial de

(Jennings & Greenberg, 2009) que tiene con concepto central la competencia social y emocional, este modelo de aula prosocial se estructura en cinco dimensiones: competencia socioemocional y bienestar del profesor, relaciones profesor-alumno, gestión del aula, implementación del programa de aprendizaje socioemocional y clima del aula.

Por su parte, los modelos de Bar-On y de Mayer et al., plantean como concepto central la inteligencia emocional. El modelo de Bar-On abarca entre sus dimensiones: las habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Bar-On,2006). Por su parte, el modelo de Mayer y Salovey abarca entre sus dimensiones: percepción, evaluación y expresión de las emociones, asimilación de las emociones en nuestro pensamiento, comprensión y análisis de las emociones y regulación reflexiva de las emociones (Mayer et al, 2000).

Existe evidencia robusta para considerar que las competencias socioemocionales docentes son un factor determinante para la mejora de la relación docente-estudiante (Poulou,2018), la calidad educativa (ValverdeForttes,2015), la gestión y clima de aula (Collie et al. ,2016; Poulou, 2018) e indirectamente- mejora el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

Figura 3: Modelo de aprendizaje socioemocional Casel



(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)

En la figura 2 se incluyen conocimientos, habilidades y actitudes a través de cinco áreas de competencias en distintos escenarios, que permiten establecer ambientes equitativos para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Autoconciencia o Conciencia de sí mismo

La consciencia de sí mismo se entiende como la habilidad para reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento. Es la habilidad para evaluar las propias fortalezas y limitaciones, con un sentido de confianza fundado, optimismo, y mentalidad de crecimiento.

Se puede desglosar en la capacidad para:

- Identificar las emociones
- Tener una autopercepción precisa
- Reconocer las fortalezas
- La autoconfianza
- La autoeficacia

Autorregulación o Autogestión

La autorregulación o autogestión es la habilidad para regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos de forma efectiva en distintas situaciones. Esto incluye regular el estrés, controlar los impulsos, motivarse a sí mismo, y establecer metas personales y académicas, y trabajar para alcanzarlas.

Se puede desglosar en la capacidad para:

- Controlar impulsos
- Regular el estrés
- Auto-disciplinarse
- Auto-motivarse
- Establecer metas
- Habilidades de organización

Consciencia Social o Consciencia de los Otros

La consciencia de los otros o consciencia social es la habilidad para tomar la perspectiva de los otros y empatizar con ellos, incluyendo a aquellos con diversos antecedentes y culturas. Es la habilidad de comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento, y para reconocer los recursos y soportes de la familia, escuela y comunidad.

Se puede desglosar en las siguientes competencias:

- Toma de perspectiva
- Empatía
- Valoración de la diversidad

- Respeto por los otros

Habilidades para Relacionarse o Habilidades Interpersonales

Las habilidades interpersonales o relacionales consisten en la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con individuos y grupos diversos. También son la habilidad para comunicarse claramente, escuchar efectivamente, cooperar con otros, resistir la presión social inadecuada, negociar y resolver conflictos de forma constructiva, y ser capaz de buscar y ofrecer ayuda en caso de necesidad.

Se puede desglosar en las siguientes competencias:

- Comunicación
- Compromiso social
- Construcción de relaciones
- Trabajo en equipo

Toma Responsable de Decisiones

Es la habilidad para tomar decisiones constructivas sobre la conducta personal y las interacciones sociales, basadas en estándares éticos, aspectos de seguridad, y normas sociales. Así también es realizar una evaluación realista de las consecuencias de acciones variadas, tomando en consideración el bienestar propio y de los otros.

Se puede desglosar en la capacidad para:

- Identificar problemas
- Analizar situaciones
- Resolver problemas
- Evaluar
- Reflexionar
- Tener responsabilidad ética

Ambientes o Entornos Clave

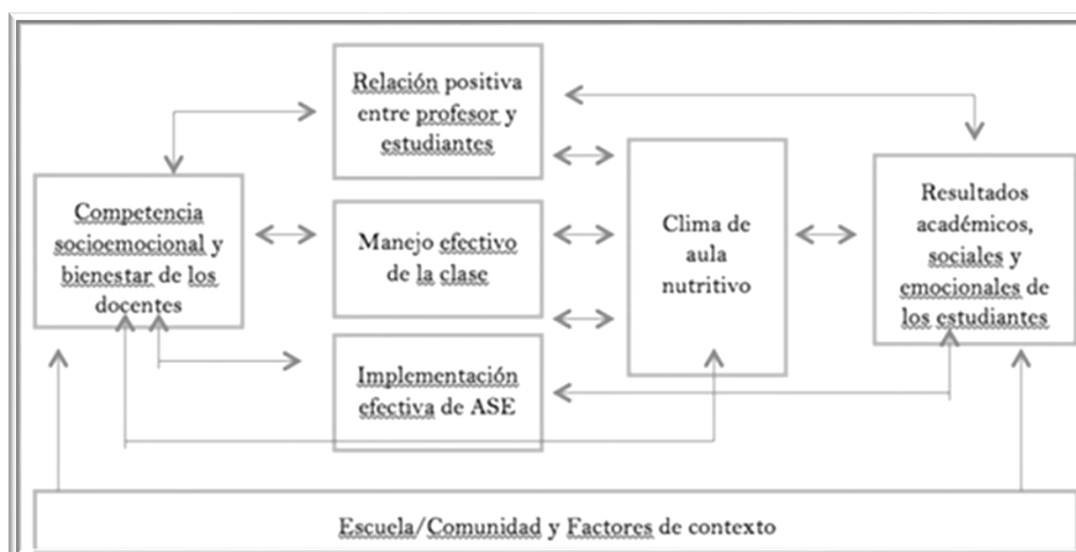
Los estudiantes, las familias, las escuelas y las comunidades son parte de sistemas más amplios que dan forma al aprendizaje, el desarrollo y las experiencias. Las desigualdades basadas en raza, etnia, clase, idioma, identidad de género, orientación sexual y otros factores están profundamente arraigadas en la gran mayoría de estos sistemas y afectan el aprendizaje social, emocional

y académico de los jóvenes y adultos. El ambiente no resolverá las inequidades arraigadas y de larga data en el sistema educativo, pero puede crear las condiciones necesarias para que las personas y las escuelas examinen e interrumpen las políticas y prácticas inequitativas, creen entornos de aprendizaje más inclusivos, y revelen y nutran los intereses y activos de todos los individuos.

- Aulas
- Escuelas
- Familias/Cuidadores
- Comunidades

Así también otros autores como Jennings y Greenberg proponen un trabajo sistemático en donde las competencias emocionales y el bienestar docente se relacionan con los resultados académicos y socio afectivos de los estudiantes.

Figura 4: Modelo de clase prosocial Jennings y Greenberg (2009)

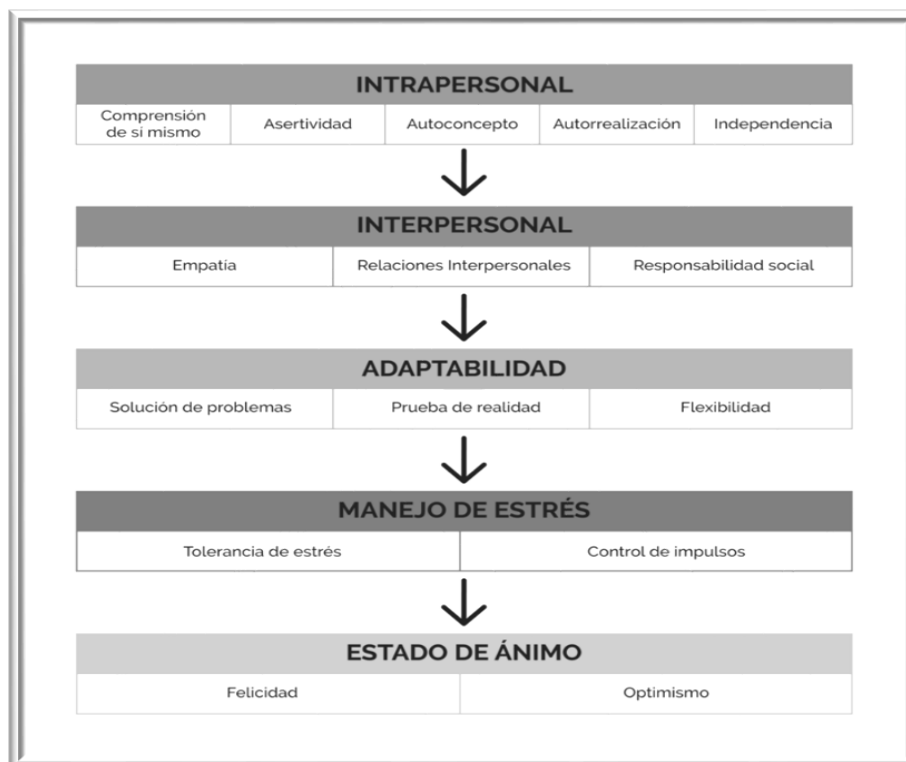


Los autores proponen un modelo de aula pro social que destaca la importancia de la competencia social y emocional junto con el bienestar de los maestros en el desarrollo y mantenimiento de relaciones de apoyo entre maestros y estudiantes, una gestión eficaz del aula y la implementación exitosa del programa de aprendizaje social y emocional. Este modelo propone que estos factores contribuyen a crear un clima en el aula que es más propicio para el aprendizaje y que promueve resultados de desarrollo positivos entre los estudiantes

Pese a las variadas propuestas de distintos autores, la dimensión del desarrollo personal y educación emocional de los docentes está insuficientemente desarrollada o definitivamente ausente en muchos programas de formación

docente inicial (Palmer, 2003). En los currículos de formación de profesores hay énfasis en lo cognitivo y en lo técnico obviando lo emocional y muchas veces tildando de un carácter poco académico, e incluso ingenuo, el trabajo en esta área (Berger et al., 2011).

Figura 5: El modelo de Bar- On capacidad emocional



El Dr. Bar On nos propone un modelo que parte de una definición muy sencilla pero que esconde un gran potencial: *La Inteligencia Emocional es la capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida.*

Este modelo se sostiene sobre cinco grandes componentes clave, los cuales engloban a su vez cada uno tres factores para llegar a estos 5 grandes constructos que son:

Percepción de uno mismo: Este factor engloba a su vez 3 subfactores:

- El Auto concepto: Consiste en respetarse a uno mismo al tiempo que se comprenden y aceptan las fortalezas y debilidades.

- La Autoconciencia emocional: Incluye el reconocimiento y comprensión de las emociones propias, siendo conscientes del impacto que pueden tener en nuestros pensamientos y acciones.
- La Autorrealización: Disposición para intentar mejorar voluntariamente y perseguir objetivos significativos y relevantes para nosotros.

Expresión de uno mismo: Está formado a su vez por:

- La Asertividad: Implica la comunicación de sentimientos, creencias y pensamientos abiertamente, así como defender los derechos y valores de una manera socialmente aceptable.
- La expresión emocional: Expresar abiertamente los sentimientos verbales o no verbalmente.
- La Independencia: Es la actitud de no ser dependiente emocionalmente de otros, supone comportarnos de una manera libre y autónoma

Componente Interpersonal: Compuesto por los siguientes subfactores:

- La Empatía: Consiste en reconocer, comprender y apreciar cómo se sienten los demás, comportándose de una manera respetuosa con sus sentimientos.
- Las Relaciones interpersonales: Consiste en desarrollar y conservar relaciones satisfactorias con otras personas caracterizadas por la confianza y la compasión.
- La Responsabilidad social: Disposición a contribuir con la sociedad, determinados grupos sociales y en general, al bienestar de los demás.

Toma de decisiones: El cual en su conjunto contiene:

- Resolución de problemas: Aptitud que consiste en encontrar soluciones a problemas en situaciones que implican emociones, comprendiendo la manera en la que estas influyen en la toma de decisiones.
- Contrastar la realidad: Capacidad de conservar la objetividad y que las emociones no alteren nuestra percepción de las cosas.
- Control del impulso: Aptitud de resistir o retrasar un impulso o la tentación de actuar, evitando decisiones o comportamientos apresurados.

Manejo del estrés: Factor que comprende a los siguientes subfactores:

- Flexibilidad: Supone la adaptación de las emociones, pensamientos y comportamientos ante circunstancias o ideas desconocidas e impredecibles.
- Tolerancia al estrés: Implica enfrentarse a situaciones complejas o difíciles y creer que es posible manejar e influir en ellas.
- Optimismo: Mantener una actitud y perspectiva positiva hacia la vida, conservando la esperanza a pesar de dificultades ocasionales.

Dada la contundente evidencia respecto de la relación entre las competencias emocionales docentes y el desarrollo socio afectivo y académico de los estudiantes, se han comenzado a desarrollar programas de formación docente en esta línea. Al respecto, Sabol y Pianta (2012) realizan una revisión de algunas de estas iniciativas, tales como Banking Time, Teacher-Child Interaction Training, y My Teaching Partner. Estos programas están orientados a promover las competencias socioemocionales en los estudiantes, y secundariamente a un enfoque preventivo buscando desarrollar estas habilidades como un factor protector.

Figura 6: Modelo de inteligencia emocional, Salovey y Mayer, 1997



Este modelo propone la capacidad de percibir, utilizar, comprender y regular eficazmente las emociones en uno mismo y en los otros, de forma que nos permita desarrollar un comportamiento adaptativo al entorno.

1) ***Percepción emocional.***

Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a sí mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

2) *Facilitación emocional del pensamiento.*

Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.

3) *Comprensión emocional.*

Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos; por ejemplo, el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo, de frustración a ira, de amor a odio.

4) *Regulación emocional.*

Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Todas las propuestas para el manejo, regulación e identificación de las emociones tienen un hilo conductor único que se relaciona directamente con el bienestar emocional de los/as estudiantes y docentes, que nos lleven a poder convivir de mejor forma en ambientes propicios para el aprendizaje, cabe destacar que esto es aplicable a las FID como a las escuelas.

2.5. Neurociencia

El desarrollo de habilidades socioemocionales desafía los escenarios educativos, laborales y sociales. Los avances investigativos de las neurociencias evidencian el vínculo entre cognición y emoción, y aportan fundamentos para comprender las bases neuronales y psicobiológicas de los procesos educativos (Barrios y Gutiérrez, 2020).

El campo de las neurociencias emocionales y sociales podrían contribuir en gran medida al diseño y práctica de enseñanza- aprendizaje, el desempeño académico, el desarrollo curricular, las políticas de educación, así como el fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognoscitivas. En el cumplimiento de su misión y en el marco de una formación integral, la universidad debe implementar diversas estrategias, que se ajusten a las constantes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de su contexto.

Estas estrategias se orientan a los siguientes objetivos: a) facilitar la adaptación y permanencia de los estudiantes a la vida universitaria, especialmente durante los primeros semestres de carrera; b) generar alternativas para el desarrollo de las competencias generales y específicas que deben adquirir los futuros profesionales. Ambos objetivos requieren de planeación e implementación de acciones, planes y programas (Cerezo, Ceca y Blanco, 2018), que garantizan una educación superior con calidad y excelencia, para lo cual es esencial el compromiso y el papel que desempeñan cada uno de los actores que integran las instituciones de educación superior.

La necesidad formativa profesional en los estudiantes ha crecido en su demanda debido a la situación de las redes sociales y su impacto en el aprendizaje. Dicho impacto ha beneficiado y perjudicado los esfuerzos realizados por profesores en las aulas. A esta actividad se suma considerar prioritariamente al campo de estudiantes universitarios para la implementación de estrategias y metodologías que permitan atender a la situación cultural y contextual en los estudiantes.

La preocupación por que los profesores tomen conciencia de la necesidad de que conozcan más sobre el cerebro y de que manejen más información sobre cómo funciona este órgano para que así desarrollen una enseñanza, un ambiente escolar, un currículo, una evaluación más acorde con las características intrínsecas e innatas de nuestros cerebros para aprender o, en otras palabras, más compatibles con la manera como aprende nuestro cerebro.

Hay que reconocer, siguiendo a Geake (2002), que, si el aprendizaje es el concepto principal de la educación, entonces alguno de los descubrimientos de la Neurociencia puede ayudarnos a entender mejor los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y, en consecuencia, a enseñarles de manera más apropiada, efectiva y agradable. En ese sentido se entiende la afirmación de Wolfe (2001) de que el descubrimiento más novedoso en educación es la

Neurociencia o la investigación del cerebro, un campo que hasta hace poco era extraño a los educadores.

El cerebro es un cerebro social: durante el primer y segundo año de vida fuera del vientre materno, nuestros cerebros están en un estado lo más flexible, impresionable y receptivo como nunca lo estarán. Comenzamos a ser configurados a medida que nuestros receptivos cerebros interactúan con nuestro temprano entorno y relaciones interpersonales. Está ahora claro que, a lo largo de nuestra vida, nuestros cerebros cambian en respuesta a su compromiso con los demás, de tal modo que los individuos pueden ser siempre vistos como partes integrales de sistemas sociales más grandes. En realidad, parte de nuestra identidad depende del establecimiento de una comunidad y del hallazgo de maneras para pertenecer a ella. Por lo tanto, el aprendizaje está profundamente influido por la naturaleza de las relaciones sociales dentro de las cuales se encuentran las personas.

Cada cerebro está organizado de manera única: todos tenemos el mismo conjunto de sistemas y, sin embargo, todos somos diferentes. Algunas de estas diferencias son una consecuencia de nuestra herencia genética. Otras son consecuencia de experiencias diferentes y entornos diferentes. Las diferencias se expresan en términos de estilos de aprendizaje, diferentes talentos e inteligencias, etc. Un importante corolario es apreciar que los alumnos son diferentes y que necesitan elegir, mientras están seguros que están expuestos a una multiplicidad de inputs. Las inteligencias múltiples y vastos rangos de diversidad son, por lo tanto, características de lo que significa ser humano.

2.5.1. La educación inclusiva y la convivencia desde la neurociencia.

Los hallazgos científicos de la neurociencia aplicada a la educación contribuyen al desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero de manera especial en la intervención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales al reconocer la plasticidad cerebral y la capacidad de modelar el cerebro, el trabajo de las neuronas espejo que permiten reproducir acciones que se dan en el entorno, el mismo que debe ser resonante, es decir, seguro, que favorezca la formación integral, respetando la neurodiversidad, cerebros únicos.

También existen problemas vinculados a trastornos como el *TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad)* que necesitan de nuevas estrategias. La neuroeducación debe ayudar a quienes viven con estas dificultades especiales para aprender y desarrollar ciertas competencias (Guillén, 2014).

- Lo principal en la neuroeducación es el vínculo que se forma entre las emociones que nos provocan las experiencias y la información que nos brindan.

- El alumno debe ser el protagonista de su aprendizaje y tú, como docente, debes ayudarlo a vivirlo de forma integral.
- Primero, ayudar a las personas a identificar qué tipo de emoción están sintiendo. Para no reaccionar impulsivamente a ellas y dar una respuesta más acertada.
- Segundo, permite la identificación de las causas neurológicas que se pueden relacionar con el fracaso escolar. La dislexia y otros trastornos dificultan la evolución del aprendizaje de los estudiantes.

Es importante conocer el desarrollo del cerebro durante la etapa educativa. Esto ayuda a generar un aprendizaje profundo, eficiente y significativo. Por ello, la formación debe ser progresiva y de acuerdo con los siguientes factores.

2.5.2. Emociones y aprendizaje

La neuroeducación ha descubierto que no aprendemos almacenando datos como las máquinas. Si no que nuestros recuerdos y emociones van de la mano (Torres, 2016). Es decir, el aprendizaje significativo adquiere un aspecto fundamental en la educación. La curiosidad es el motor del aprendizaje y el enfoque de la neuroeducación (2). Ya que vincula la información con sensaciones y sentimientos que fortalecen su internalización (Guillén, 2014).

Actualmente, sabemos que la neurociencia nos puede ayudar a mejorar la enseñanza dentro de las aulas, pero ¿Cómo la aplicamos al contexto educativo? Lo principal es no limitarse a recibir la información, es necesario que todos participen activamente en su elaboración como, por ejemplo:

1. Crear un clima positivo

Los maestros deben controlar su expresión emocional para que esta sea positiva y se contagie a sus estudiantes. Además, se recomienda que mantengan el estrés, dentro del aula, en el nivel mínimo necesario para mantener a los colegiales motivados y activos.

Por último, es necesario que le enseñen a cada estudiante cómo manejar su propio estrés y otras emociones negativas, dentro y fuera del ámbito académico.

2. Potenciar el aprendizaje emocional

Las personas contamos con una memoria emocional muy sólida y arraigada en nuestra genética. Es por ello, que una estrategia de neuroeducación es crear conexiones emocionales en el contexto del temario. Estas conexiones se crean mediante actividades como las artes visuales e interpretativas. Entre ellas el teatro y la danza, que activan respuestas emocionales que fortalecen el

aprendizaje. Las cuales exigen que el estudiante tenga habilidades socio emocionales bien desarrolladas.

3. Usar diferentes estilos de enseñanza

Los/as estudiantes aprenden de distintas maneras. Algunos son visuales, otros auditivos y varios más destacan en actividades físicas. Utiliza imágenes, vídeos y prácticas corporales para estimular todos los sentidos. Como resultado, los colegiales aprenderán de forma integral.

4. Establecer un entorno físico óptimo

Crear una estructura dinámica y de cambio en el aula ayudará a que el/la estudiante atienda mejor. Complementa con música tranquila de fondo para que los alumnos se relajen y estén cómodos (Guillén, 2017).

2.5.3 Mindfulness y neurociencia.

El Mindfulness es conocido en nuestra sociedad como una práctica de relajación y de espiritualidad. Sin embargo, el Mindfulness es también una buena herramienta de control y gestión del estrés, a través de la práctica de la autoconciencia. El Mindfulness afecta a ciertas áreas de nuestro sistema nervioso, neuronal, endocrino y hormonal, cambiando su configuración y permitiendo una respuesta distinta y más adaptativa a situaciones estresantes. Por definición, el Mindfulness, o atención plena, es un tipo de meditación inserta en la cultura oriental y en el budismo, fundamentado en el ideal Zen de vivir en el momento presente (Gremer, 2005)

Implicaciones del Mindfulness en el ámbito de la psicología:

En relación a la aplicación del Mindfulness en el ámbito psicológico, uno de los grandes hitos es Jon Kabat-Zinn, quien popularizó y alentó el uso de la meditación en la atención plena como un procedimiento para el tratamiento de trastornos psicosomáticos o psicofisiológicos. En 1979 creó el Centro de Mindfulness en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachusetts para tratar aquellos casos y problemas clínicos que no responden correctamente al tratamiento médico convencional. Actualmente, es considerada como una técnica del conductismo y el cognitivismo, muy útil para tratar la ansiedad y la depresión (Scherer-Dickson, 2004). Teniendo en cuenta que el Mindfulness favorece los estados de ánimo positivos y las actitudes de aproximación frente a las de evitación, se ha utilizado en el tratamiento de los cuadros depresivos (Segal, Williams, Teasdal, 2002; Simón, 2002).

Ámbito laboral: El Mindfulness nos puede ser también muy útil para nuestro bienestar y éxito profesional, ya que cuando estamos conectados y atentos en lo que estamos haciendo podemos entrar en un proceso de mayor creatividad, innovación y éxito. (Martín-Ausero,2016).

Técnicas de Mindfulness

En la actualidad existen diversas técnicas terapéuticas surgidas en el marco de la psicología occidental, en las que el Mindfulness juega un papel destacado, las más conocidas son:

- ✓ La técnica para la reducción del estrés basada en Mindfulness (MBSR: KabatZinn, 2003), utilizada en el tratamiento del estrés y la ansiedad.
- ✓ La terapia cognitiva basada en Mindfulness (MBCT: Segal, Williams, Teasdale, 2002), utilizada en el tratamiento de la depresión.
- ✓ La terapia de aceptación y compromiso (ACT: Hayes, Strosahl y Houts, 2005), utilizada en el tratamiento de insatisfacción con la vida.
- ✓ La terapia conductual dialéctica (DBT: Linehan, 1993; García Palacios, 2006), utilizada en el tratamiento del trastorno límite de personalidad.

El Mindfulness produce cambios en nosotros, cambios que nos permiten percibir la realidad desde una perspectiva distinta. Los lóbulos prefrontales, realizan funciones de integración de procesos muy diversos como el pensamiento, la conducta y la afectividad. Stuss y Benson (1986) distinguieron tres niveles en las funciones de la corteza prefrontal:

1.- El primer nivel es el de integración y organización de la información procedente de otras regiones cerebrales posteriores, con la finalidad de formar representaciones cargadas de sentido. La información integrada se refiere tanto a aspectos cognitivos, como afectivos y motores.

2.- El segundo nivel se encarga de lo que se denominan funciones ejecutivas, que son aquellas que dirigen y controlan las conductas integradas del organismo, especialmente en respuesta a situaciones nuevas, que requieren soluciones creativas y que no pueden ser afrontadas por los mecanismos automatizados.

3.- El tercer nivel se encarga de la auto-conciencia, de la conciencia del propio ser y de la propia mente.

El Mindfulness está totalmente relacionado con la biología y la neurobiología, en este sentido, Engel, Fries y Singer (2001) establecen que, a través del Mindfulness, podemos acceder a mayor información que llega a nuestro cerebro, percibiendo la realidad con mayor riqueza.

Por otra parte, en el trabajo de Sara Lazar y Cols (2005) del Massachussets General Hospital, se demuestra por primera vez la existencia de cambios estructurales en el cerebro con la práctica de la meditación. En este trabajo se estudiaron, con Resonancia Magnética, los cerebros de veinte voluntarios

occidentales que poseían una amplia experiencia (unos nueve años de promedio) en Insight Meditación o meditación Vipasana.

Lazar y Cols, (2005) demuestra que la experiencia de mindfulness, no sólo provoca cambios funcionales transitorios, sino que también deja huellas estructurales en el cerebro. Lo que significa que, como antes apuntaba, la experiencia de la meditación, si es suficientemente prolongada, acaba produciendo cambios de rasgo, no meramente de estado, cambios que implican modificaciones también duraderas en la manera de ser y de reaccionar del sujeto, en definitiva, el cambio de un rasgo en su personalidad.

Podemos destacar que la práctica del Mindfulness:

- ✓ Genera cambios estructurales en nuestro cerebro, incrementando nuestra capacidad de atención y escucha, en beneficio de un incremento del rendimiento en nuestro trabajo, al mismo tiempo que nos proporciona la sensación de mayor bienestar.
- ✓ Potencia nuestra actividad inmunológica, incrementando nuestras defensas y, por tanto, permitiendo que nuestro cuerpo prevenga y combata con mayor efectividad a las posibles enfermedades.
- ✓ Mejora nuestros estados de ánimo, disminuyendo la secreción de cortisol ante situaciones de estrés.
- ✓ Permite facilitar cambios positivos de nuestras emociones, sentimientos, comportamientos y, en definitiva, permite el tratamiento de trastornos psicosomáticos o psicofisiológicos, favoreciendo los estados de ánimo y actitudes positivas, siendo de gran eficacia para el tratamiento de la ansiedad y la depresión.

Para provocar una transformación desde la persona, debemos aplicar las estrategias y técnicas relacionadas con el bienestar y la conciencia de uno mismo, es así como el mindfulness entendido como la meditación del estar aquí y ahora puede ser aplicada a estudiantes universitarios y estudiantes en las escuelas a través del programa P.R.P (para – respira y piensa) que pretende ser una herramienta concreta del trabajo de las emociones junto a la meditación y el bienestar emocional dentro del aula, en el cual se aplican rutinas claras y establecidas en donde la clave principal es la constancia y la coherencia de quien la aplica, junto con ellos poder ser un educador emocional que vaya transformando el aula en ambientes protegidos llenos de espacios de escucha, contención, paz y un incondicional amor.

CAPÍTULO III: Marco metodológico

3.1. *Paradigma y enfoque del estudio*

La presente investigación fue abordada desde el paradigma pragmático de enfoque mixto. Este paradigma sostiene que al adoptar una postura pragmática se está aceptando la posibilidad de colocar múltiples paradigmas en un solo estudio y estar abierto a todas las posibilidades. Se considera pertinente enmarcar el estudio bajo este paradigma porque dicho diseño nos permite poder triangular y complementar la información obtenida.

Algunas de las características centrales del pragmatismo, filosofía de sustento de los métodos mixtos, son las siguientes (Greene, 2007):

- Da un lugar importante a la realidad y al conocimiento derivados de la experiencia humana.
- Reconoce la existencia tanto del mundo natural, físico, como del mundo social y psicológico.

Los estudios de métodos mixtos combinan datos de formato muy diferente, en este estudio se integra, por un lado, números y datos estadísticos que provienen de la etapa cuantitativa (Creswell y Plano Clark, 2011), que se llevó a cabo con la aplicación del instrumento (cuestionario) y la etapa cualitativa a partir de las narrativas (palabras) generadas desde entrevistas semiestructurada. Ambos instrumentos aplicados a docentes universitarios. En definitiva, en un buen estudio de métodos mixtos, las narrativas y los números combinados transmiten una información superior a la que transmitirá uno solo de estos enfoques (Onwuegbuzie y Combs, 2010).

3.2. *Diseño del estudio*

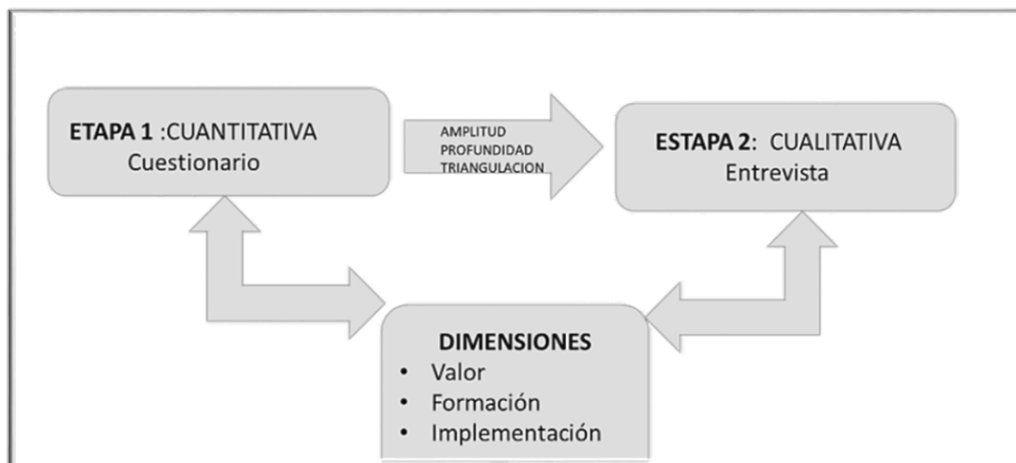
Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos:

Representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Desde las distintas alternativas de diseño mixto, el presente estudio se adscribe al diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), en donde se otorga mayor importancia a la dimensión cuantitativa, permitiendo así profundizar y complementar los resultados con lo cualitativo (CUANT-CUAL), teniendo en consideración que el foco principal de este estudio es obtener información a través del cuestionario sobre las percepciones en la dimensión *valórica, formativa y de implementación* de las competencias socioemocionales en las carreras de pedagogía, profundizando dichos resultados con el enfoque

cualitativo de entrevista semiestructurada a docentes que nos otorga una visión más amplia de los resultados obtenidos.

Figura 7: Diseño de estudio



Creación propia, 2023

La figura permite evidenciar que la investigación mixta aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones analizadas en la investigación, y el sentido de entendimiento del fenómeno de estudio es mayor y más profundo (Morse y Niehaus, 2010; Newman, 2009; Creswell, 2009; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008; Ridenour y Newman, 2008; y Mertens, 2005). En resumen, los diseños mixtos significan mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión.

Con respecto a la etapa cuantitativa, esta se caracteriza por ser de tipo *correlacional*: este tipo de estudio permite conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables. Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables en los estudios correlacionales primero se mide cada una de estas y después se cuantifican, analizan y establecen vinculaciones y *transeccional* en cuyo diseño se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único o momento dado.

La etapa cualitativa es de tipo fenomenológico que busca comprender los significados asociados a la experiencia vivida, se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable.

3.3. Participantes

La población corresponde a docentes que imparten los talleres de práctica inicial, intermedia y profesional, quienes forman parte de las 14 carreras de pedagogía de la institución investigada, las cuales se distribuyen en 5 facultades.

De esta población fueron seleccionadas 4 carreras. Para su selección se determinaron los siguientes criterios:

- Representación de las distintas facultades, con dos o más carreras de pedagogía: Humanidades, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Educación y Artes.
- Las carreras que más tempranamente establecen un vínculo con establecimientos educacionales durante el proceso de práctica.
- Disposición de la dirección de carrera y docentes de práctica por participar en el estudio.

Las carreras seleccionadas son: Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en inglés, Pedagogía en Química, Pedagogía en Artes Plásticas

Identificadas las carreras participantes se seleccionó a los docentes que podrían participar en la aplicación del cuestionario según los siguientes criterios:

- Docentes que realizan clases en el eje de práctica de la carrera de pedagogía.
- Docentes presentes en la lista entregada por la Dirección de carrera.
- Docentes con disposición en colaborar con el estudio.

Tabla 1: docentes participantes

Carrera	Población	Muestra	Relación Población Muestra
Pedagogía en Educación Básica	7	7	100
Pedagogía en Inglés	6	6	100
Pedagogía en Artes	4	4	100
Pedagogía en Química	2	2	100

En la presente tabla es importante destacar que, del total de docentes participantes, el 100% de ellos dio respuesta al cuestionario.

Para las entrevistas con los y las docentes se utilizaron los siguientes criterios de selección:

Los criterios de selección para entrevistas semiestructurada fueron los siguientes:

- Docentes que hayan respondido el cuestionario
- Asegurar la representatividad con la participación de 1 docente de práctica profesional y 1 de prácticas intermedias o tempranas.
- Docentes con más de 5 años de experiencia en la universidad.
- Representatividad respecto de las percepciones favorables y desfavorables en las respuestas del cuestionario.

Tabla 2: Entrevista: formación socioemocional en el eje de práctica

Carrera	Población	Muestra	Porcentaje Población-Muestra
Pedagogía en Educación Básica	7	1	14,3 %
Pedagogía en Inglés	6	1	16,6 %
Pedagogía en Artes	4	2	50 %
Pedagogía en Química	2	2	100 %
TOTAL	19	6	31,6 %

Cabe señalar que no se logró plenamente la representatividad de docentes de las practicas tempranas y profesional.

3.4 Instrumentos

El estudio está justificado bajo el Paradigma Pragmático en un enfoque Mixto CUAN - CUALI en cuyo primer momento se aplicó el cuestionario, de tipo escala Likert, con 5 rangos de respuesta (muy en desacuerdo a muy de acuerdo), con un total de 30 preguntas.

Tabla 3: Numero de preguntas por dimensión

Dimensiones	Descripción	N° preguntas Docentes
Preguntas demográficas	Corresponden a las descripciones de edad, sexo ,título profesional , años de experiencia, carrera a la que pertenece, lo cual nos da una información más a fondo para establecer relaciones o comparaciones	7
Valorativa	Corresponde a las opiniones y valor otorgado en este caso a la formación en competencias socioemocionales asignarle un valor o merito a alguno de los procesos.	12
Formación	Se hace referencia al proceso de formarse, la formación está relacionada con la creación de procesos reflexivos donde se entrelaza un relación de la práctica con la teoría	6
Implementación	Entendemos por implementación la ejecución o puesta en marcha de una idea programada poner en funcionamiento, aplicar métodos y medidas para llevar a cabo algo	12

Criterios de calidad: Validación y Fiabilidad

El objetivo del enfoque mixto es ampliar las interpretaciones y explicaciones de los investigadores sobre los temas de interés y extraer conclusiones e inferencias basadas en datos que sean diferentes o potencialmente superiores a los resultados obtenidos mediante la implementación de un solo enfoque, ya sea cualitativo o cuantitativo (Hesse-Biber y Johnson, 2015)

Por lo tanto, se busca que este proceso de integración permita producir investigación de alta calidad, la cual se caracteriza por ser investigación

justificada, transparente; los resultados son defendibles y los consumidores de la investigación consideran que los resultados son aplicables.

Se asegura la validez del presente estudio por medio de la técnica del juicio de expertos, la cual considera la corrección del instrumento diseñado por la investigadora, expertos docentes universitarios con estudios de Doctorado y Magíster con una destacada experiencia en investigaciones en áreas de educación y formación socioemocional.

Estos expertos dieron sus correcciones y recomendaciones para cada pregunta, en este caso les pedimos a los expertos que valoraran, de acuerdo con los criterios de *univocidad y pertinencia*:

UNIVOCIDAD: Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación de la pregunta frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones de este

PERTINENCIA: Hace referencia a la adecuación-idoneidad-relación de la pregunta con las dimensiones declaradas anteriormente. Es decir, si la pregunta es válida para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio.

Resultados de la validación.

A partir de la validación del instrumento se sugirió que el 100% de las preguntas eran pertinentes, sin embargo, respecto a Univocidad las sugerencias fueron en su mayoría de redacción de la pregunta, cambio de palabras u orden de idea, reasignación de dimensión de una pregunta y eliminación de otras que se contenían en la misma idea, es así como finalmente de 32 preguntas presentadas, el resultado final después de la validación fue de 30 preguntas.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas entre las tres dimensiones del estudio y las variables demográficas, se puede señalar que los datos estadísticos obtenidos, no muestra que existan diferencias significativas entre ellos.

Respecto a la fiabilidad, el coeficiente α -Cronbach es una medida que se utiliza para evaluar la confiabilidad o consistencia interna de un conjunto de escalas o elementos de prueba dentro de un cuestionario. En pocas palabras, el α -Cronbach mide la fiabilidad de un cuestionario. Las pruebas α -Cronbach sirven para ver si las encuestas con escalas de Likert de preguntas múltiples son confiables para un cuestionario. Estas preguntas miden variables latentes, variables ocultas o no observables. Puede indicar si las respuestas son consistentes entre los ítems (confiabilidad), pero no puede determinar si los ítems miden el concepto correcto (validez). En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo un α -Cronbach de 0,918. Este valor corresponde a la categoría de Excelente según Gabriel Pérez-León.

Tabla 4: Rangos del alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Consistencia Interna
$\alpha \geq 0,9$	Excelente
$0,8 \leq \alpha < 0,9$	Buena
$0,7 \leq \alpha < 0,8$	Aceptable
$0,6 \leq \alpha < 0,7$	Cuestionable
$0,5 \leq \alpha < 0,6$	Pobre
$\alpha < 0,5$	Inaceptable

gplresearch.com

Por lo tanto, el cuestionario es válido y fiable, lo cual permite sustentar de buena manera las preguntas de la entrevista.

En relación a la entrevista se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con 6 preguntas abiertas, tomando como base las 3 dimensiones de estudio valorativa, formación e implementación, estas preguntas se distribuyeron en 2 preguntas por cada dimensión, las cuales tienen directa relación con las preguntas del cuestionario, que permite hacer la relación de aquellas preguntas mal evaluadas cuantitativamente para profundizar las respuestas y encontrar las razones variadas y justificadas de tan baja evaluación, de esta manera se podrá asegurar la representatividad.

Tabla 5: número de entrevistas por dimensión

Dimensiones	Número de preguntas
Preguntas demográficas	2
Valorativa	2
Formación	2
Implementación	2

Es así como la entrevista semiestructurada permite acceder a los discursos de los docentes para comprender las percepciones que tienen de la formación socioemocional en el eje de prácticas y su implementación desde el año 2014 en sus carreras. Por tanto, el propósito de la entrevista semiestructurada consistió en recoger relatos respecto de estas percepciones y vivencias del proceso mediante el diálogo entre entrevistador y entrevistado.

3.5. Trabajo campo

Tabla 6: programación de actividades

Actividad	Oct 2022	Nov 2022	Dic 2022	Enero 2023	Feb 2023	Marzo 2023
Entrevista previa de aproximación al tema con docentes expertos en el tema	X					
Construcción de las preguntas del cuestionario.		X				
Reunión y autorización con directores de carreras			X			
Contacto con docentes de práctica				X		
Aplicación de instrumento docentes				X		
Recolección de cuestionarios docentes y análisis de datos				X		
Elaboración de entrevista semiestructurada				X		
Aplicación de entrevista a docentes				X		X
Organización de la información en entrevistas				X	X	X
Triangulación de la información						X

ACTIVIDADES PRESENTES EN EL TRABAJO DE CAMPO

Entrevista previa de aproximación al tema con docentes:

En esta primera fase se recopiló información respecto del tema de formación socioemocional en las carreras de pedagogía con 3 docentes universitarios que ejercen o ejercieron en la universidad.

Posteriormente fui invitada a conversatorios online en donde docentes universitarios comparten experiencias y reflexiones de temas relacionados con la educación y sobre todo con la formación inicial lo que me dio luces de los temas que podrían ser relevantes de abordar y que dio pie a la formulación de las 3 dimensiones de estudio (Anexo 1).

Construcción de las preguntas del cuestionario.

El instrumento fue diseñado con una batería de variadas preguntas que fueron depuradas en cada reunión realizada y programada responsablemente por el profesor guía Alejandro Verdugo, desde ahí surge la primera aproximación de 32 preguntas con las 3 dimensiones de estudio para ser entregadas a juicio de expertos, quienes en un plazo de 5 días hábiles hicieron devolución de sus correcciones. Los expertos invitados a participar fueron 5 de los cuales respondieron tres. (Anexo 2)

Autorización de directores/as de carreras.

De forma paralela al proceso de validación en juicio de expertos, se redactó una carta de participación y autorización para el estudio que fue presentada en una entrevista presencial a los directores de las carreras involucradas, con el fin de formalizar la participación de los docentes y estudiantes involucrados en el eje de práctica de dicha universidad y dar a conocer los objetivos del estudio, así como también comprometer las conclusiones del estudio para que sirva de diagnóstico de futuros procesos de avance o capacitación en el área (Anexo 3).

Contacto con profesores para contestar cuestionario.

Una vez obtenidas las autorizaciones de todos los directores de carrera, cada uno de ellos hizo llegar el listado con los profesores y estudiantes con sus correspondientes correos institucionales para dar inicio al envío del cuestionario.

Se procedió a enviar un mail de presentación y agradecimiento por la participación y el adjunto de cuestionario Forms, el que en una primera instancia tuvo un plazo de 1 semana para ser respondido, dicho plazo debió ser extendido en algunos casos específicos de profesores con carga laboral intensa por la fecha de recepción.

Aplicación de cuestionario.

El cuestionario fue aplicado por medio de un email explicativo del proceso y el adjunto correspondiente de un formulario FORMS, herramienta de google que permite la recepción, resumen y estadísticas de los formularios recibidos.

El tiempo de respuesta propuesto fue de 1 semana, dentro de la cual el sistema fue recepcionado y registrando los datos de las respuestas de los docentes.

Una vez recibido un cuestionario, se enviaba un mail de agradecimiento por el tiempo y la disposición de colaboración en la investigación.

Recolección de cuestionarios y análisis de datos.

Del total de 19 cuestionarios enviados, 17 fueron respondidos y se procedió al cierre de fechas y posterior depuración y análisis de los datos obtenidos.

En esta fase, se examinó de manera minuciosa la información recopilada. Los datos obtenidos se dispusieron en planilla Excel en donde hizo el análisis cuantitativo con: promedio, media y desviación estándar respectivamente.

Elaboración Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevistas se caracterizan porque:

se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández Sampieri, 2010).

Esta técnica interrogativa permitió recoger las percepciones mediante el diálogo entre el entrevistador y los entrevistados. La entrevista fue grabada, con el consentimiento de las personas entrevistadas. Para ello, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada, como instrumento, que permitió que las preguntas estén establecidas otorgándole al entrevistador la facultad de incorporar preguntas fuera del guión (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Las preguntas fueron diseñadas en directa relación a las 3 dimensiones del estudio: valoración, formación e implementación en donde se distribuyeron 2 preguntas por cada dimensión de este modo quedó un total de 8 preguntas dentro de las cuales está la pregunta introductoria y de cierre. (Anexo 4)

Aplicación de entrevista

En cuanto al desarrollo temporal en que se efectuaron las entrevistas, es posible comentar que se desarrollaron entre la primera y segunda semana de enero del año 2023. Estas se llevaron a efecto en forma individual a través de plataforma zoom o Meet según fuera más cómodo en términos de conectividad en cada caso, en un ambiente privado, en el que los/as entrevistados/as se sintieron cómodos/as para expresar sus respuestas libremente. La información obtenida fue anónima y confidencial y tuvo una duración de aproximadamente 30 minutos cada entrevista.

3.6. Plan de análisis

Estadística descriptiva

Su propósito es describir de forma comprensiva datos de la muestra, por medio de un **análisis univariable**.

De acuerdo con el tipo de variable (métrica o categórica; discreta, intervalo, ordinal o nominal) se calculan diversas medidas de estadística descriptiva.

Tabla 7: Estadística descriptiva

Tipo de Variable	Estadístico
Métrica/Discreta y Métrica/Intervalo	Media Mediana Moda Desviación Estándar Rango Mínimo Máximo
Categórica/Ordinal Categórica /Nominal	Frecuencia Porcentaje

En los estadísticos para variables métricas o cuantitativas destacan los de centralización (**media**, mediana y moda) y dispersión (**desviación estándar**, rango, mínimo y máximo).

En esta investigación los estadísticos de base para resumir numéricamente las variables métricas son la **media y la desviación estándar**, utilizando de manera complementaria los otros valores estadísticos de acuerdo con las características que presenten los dos primeros.

Para las variables categóricas o cualitativas se realiza un recuento (**frecuencia y porcentaje**) de los valores que representan cada una de las diferentes cualidades de los participantes.

Estadística inferencial

La estadística inferencial considera el **análisis bivariable** y ayuda a admitir con confianza la relación y diferencia que existe entre ellas.

En este análisis bivariable se busca posibles relaciones entre las variables. Con estas técnicas se pretende desde la muestra obtener conclusiones poblacionales, con afirmaciones que vayan más allá de ésta.

La siguiente tabla especifica las relaciones y comparaciones según el tipo de variable y las condicionantes que determinan los estadísticos que se emplean.

Tabla 8: Estadística inferencial

Tipo de Comparación	Estadístico		
Métrica/Intervalo con Métrica /Intervalo Métrica/Discreta con Métrica/Intervalo	Prueba de normalidad ^a = Hay Normalidad.	Correlación de Pearson (r).	
	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Correlación Rho de Spearman.	
Categoría/Nominal (dos categorías y muestras independientes) con Métrica/Intervalo	Prueba de normalidad = Hay Normalidad.	Prueba de igualdad de varianzas. = Levene	Test Student varianzas iguales.
		Prueba de Levene = Varianzas desiguales.	Test t Student varianzas desiguales.
	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Test de Mann-W hitney.	
Categoría/Nominal- Ordinal (más de dos categorías y muestras independientes) con Métrica/Intervalo	Prueba de normalidad = Hay Normalidad.	Varianzas homogéneas	ANOVA + Prueba de PostHoc.
	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Test de Kruskal-Wallis.	

nota: ^a Para muestras pequeñas (50 o menos observaciones) se recomienda prueba de normalidad Shapiro-Wilk. Para muestras mayores se recomienda Kolmogorov con la corrección de Lilliefors.

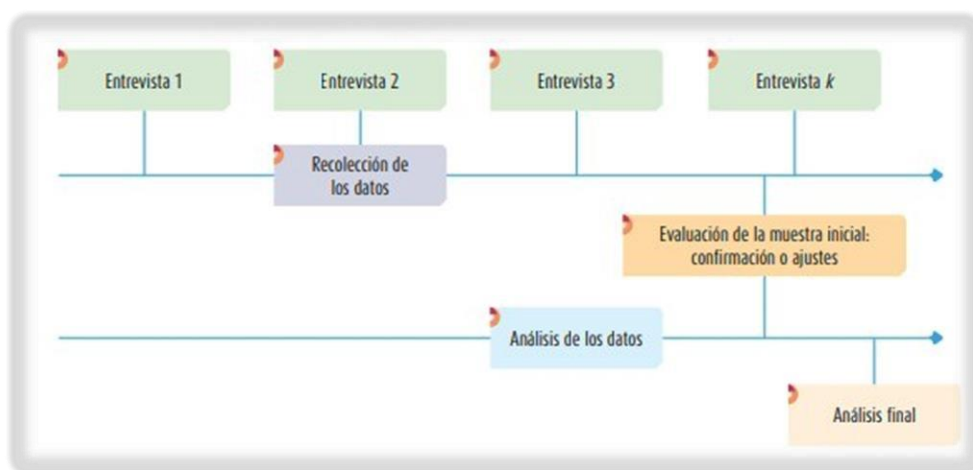
Para el examen de la significación estadística de la relación y comparación se consideró un p valor $< 0,05$.

Si Sig. (p-valor) > 0.05 aceptamos H_0 (hipótesis nula) $\rightarrow$ distribución normal Si Sig. (p-valor) < 0.05 rechazamos H_0 (hipótesis nula) $\rightarrow$ distribución no normal.

Organización de la información de las entrevistas

Una vez finalizado el proceso de 6 entrevistas, se procedió a la transcripción asegurando la fidelidad del relato, posteriormente se analizaron las frases que se asemejan en cada caso para poder obtener ideas comunes por cada pregunta de manera de llegar a una idea general por cada dimensión valorativa, formativa y de implementación. Además, recopilar información relevante para la investigación, así como también aquellos aspectos que pudieran estar otorgando información en la línea de esta tesis. A continuación, presento un esquema del proceso que se sustenta en la propuesta de Sampieri.

Figura 8: modelo de recolección de datos cualitativos



Nota: Capitulo 14_Sampieri-Recoleccion de datos cualitativos 394-417.pdf

- **Transcripción de las entrevistas:** Una vez realizadas las 6 entrevistas se procederá a transcribir lo declarado por los participantes considerando que estas fueron grabadas, y debidamente autorizadas a través del consentimiento informado. Se transcriben utilizando códigos como, por ejemplo: P1 (profesor 1), con el objeto de no divulgar la identidad de los entrevistados (Anexo 5)
- **Selección de fragmentos relevantes:** A partir de los objetivos propuestos para la investigación y tomando como base las respuestas recolectadas de las entrevistas se procede a seleccionar y extraer los fragmentos de cada entrevista para el levantamiento de categorías y subcategorías.

CAPÍTULO IV: Análisis de los datos

El presente capítulo contiene la información recogida por los distintos instrumentos aplicados a docentes de práctica de carreras de pedagogía.

En una primera etapa se presenta la información recogida por parte de los docentes tanto en el cuestionario aplicado, como en la entrevista semiestructurada, cerrando esta etapa con una triangulación de la información.

4.1 Información de los docentes de práctica por medio del cuestionario

4.1.1 Análisis del cuestionario destinado a docentes

Tabla 9: Frecuencia de genero

Categoría	N	%
Masculino	3	17,6%
Femenino	14	82,4%
total	17	100%

La presente tabla muestra que la mayoría de los docentes que participaron del cuestionario son de género femenino, aportando con 82,4% y en menor medida docentes de género masculino con un 17,6%.

Tabla 10: Título profesional

Carrera	N	%
Pedagogía. en Educación Básica	7	41,17 %
Pedagogía. en inglés	4	23,52 %
Pedagogía. en artes	4	23,52 %
Pedagogía. en Química	2	11,76 %
total	17	100%

La tabla presenta un mayor porcentaje de docentes de Pedagogía en Educación Básica con un 41,17%, seguido por los docentes representativos de las carreras de Pedagogía en inglés y Artes con un 23,52 % siendo Pedagogía en Química la carrera con porcentaje menor de docentes en el eje de práctica de la carrera con un 11,76%.

Estos resultados se pueden deber a que el número de profesores del eje de práctica tiene relación con el número de estudiantes matriculados en las carreras, es decir a mayor cantidad de estudiantes matriculados, mayor cantidad de profesores en el eje de práctica.

Tabla 11: Grado académico

Categoría	N	%
Magíster	15	88,2%
Doctorado	2	11,8%
total	17	100%

En la tabla se observa que el mayor número de docentes cuenta con grado académico de magíster con un 88,2% y en menor medida el grado de doctor con un 11,8%. De esta manera se observa que en el conjunto de profesores que acompañan los procesos de práctica de los estudiantes todos tiene post grado.

Tabla 12: Cursos en el área socioemocional

Categoría	N	%
Taller	8	47,05 %
Diplomado	6	35,29%
Magister	2	11,76 %
Otro	1	5,88%
TOTAL	17	100 %

La tabla presenta un porcentaje mayor en relación a docentes que han realizado talleres de formación socioemocional con un 47,05% y diplomados con un 35,29%, y en menor cantidad docentes con grado académico de magíster en formación socioemocional siendo un 11,76%. Podríamos decir que el nivel de formación en lo socioemocional de la mayoría de los docentes solo abarca cursos de mediana extensión en tiempo y profundidad lo cual podría significar un menor grado de expertos.

Tabla 13: Años de experiencia

Categoría	N	%
3 A 10 AÑOS	10	58,82
11 a 20 AÑOS	4	23,52
21 A 30 AÑOS	3	17,64
TOTAL	17	100%

La tabla presenta datos que nos indican que la mayor concentración de docentes del eje de práctica está en el rango de 3 A 10 Años con un 58,82 %, en menor medida los docentes entre 11 a 20 años en la universidad con un 23,52 % y finalmente docentes que llevan entre 21 y 30 años ejerciendo en la universidad con un 17,64%. Estos datos podrían dar luces que la mayor cantidad de profesores del eje de práctica lleva en experiencia dentro de la institución entre 10 años y más, lo cual puede indicarnos que, en el año 2014 con el cambio de malla curricular, un porcentaje importante de docentes debió participar en el proceso.

Tabla 14: Talleres en los que imparte clases

Prácticas	N	%
Práctica inicial , intermedia y profesional	5	29,41
Práctica intermedia y profesional	7	41,17
Práctica inicial y profesional	2	11,76
Solo práctica intermedia	2	11,76
Solo profesional	1	5,88
Total	17	100%

En la tabla vemos que el mayor porcentaje se centra en los docentes de prácticas intermedia y profesional con un 41,17 %, mientras que un 29,41 % ejerce desde la práctica inicial a la profesional, con menor porcentaje encontramos al grupo de docentes que con un 11,76 % ejercen en práctica inicial y profesional y con un 5,88% solo ejerce en un nivel de práctica.

Esto podría ser indicador que en el eje de práctica el porcentaje mayor 41,17 % de docentes no participa de las prácticas iniciales o tempranas que es el momento en el que el área socioemocional es trabajado en mayor profundidad, además podríamos decir que hay un porcentaje de docentes 29,41% que logran tener el panorama completo de la evolución socioemocional de los/as estudiantes desde su práctica inicial a su práctica profesional, lo que podría permitir una visión general de su preparación.

A partir del análisis de las tablas demográficas, se puede destacar que el mayor número de docentes corresponde al género femenino, siendo predominante en ellos el grado académico de magíster y su experiencia en el ejercicio de su labor mayormente en prácticas intermedias y profesionales, además de poseer una experiencia que va de 3 a 10 años en el ejercicio docente en la universidad, otorgándonos este último dato el contexto del cambio de malla curricular del área socioemocional del año 2014 del cual la mayoría de ellos estuvo presente.

b) Análisis descriptivo de las respuestas

Tabla descriptiva por ítems según dimensión Valor, Formación e Implementación

Tabla 15: Dimensión valoración socioemocional

Ítems	M	DE
1 Considero positivo que la línea socioemocional se integrará en el eje de práctica en la innovación curricular del año 2014.	4,81	0,39
2 Desde su opinión profesional y experiencia en la formación inicial docente, considero que las universidades deben dar formación socioemocional en las carreras de pedagogía.	4,88	0,33
3 La formación de competencias socioemocionales en los estudiantes de pedagogía les permitirá tener un mejor quehacer docente.	4,47	1,18
4 Hay un convencimiento colectivo entre docentes formadores de profesores/as de la importancia de formar socioemocionalmente a los estudiantes de pedagogía.	4,12	0,93
5 Es relevante poder conocer mis emociones al momento de trabajar con estudiantes.	4,76	0,56
6 En mi labor de docente de futuros profesores/as es una prioridad formarlos/as en competencias socioemocionales.	4,29	1.05
7 Se observan cambios significativos en empatía, comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes de pedagogía al trabajar en temas socioemocionales.	4,35	0,86
8 Es de gran importancia reconocer y manejar las emociones propias y de los otros.	4,76	0,44
9 Es necesario tener conocimiento y manejo de mis emociones al momento de formar a otros en competencias socioemocionales.	4,82	0,39
10. Valoro positivamente la formación en competencias socioemocionales a estudiantes de pedagogía.	4,76	0,56
11 Tomando en cuenta su relevancia, me interesa conocer más sobre el tema de competencias socioemocionales.	4,82	0,39

En la presente tabla podemos obtener una visión general en donde el ítem: *Desde su opinión profesional y experiencia en la formación inicial docente, considero que las universidades deben dar formación socioemocional en las carreras de pedagogía*, este ítem obtiene una $M=4,88$ lo que implica que gran parte de los docentes considera como respuesta las opciones de acuerdo o muy de acuerdo.

Esta valoración positiva respecto a impartir formación socio emocional en el eje de práctica, se ratifica coincidente en los ítems 1, 9 y 11 en los cuales la media sobrepasa el 4.8 y en una menor valoración se encuentra el ítem : *Hay un convencimiento colectivo entre docentes formadores de profesores/as de la importancia de formar socioemocionalmente a los estudiantes de pedagogía*, en donde la media más baja corresponde a un 4.12, aún falta consolidar este aspecto ya que se encuentra en un desarrollo incipiente, lo que podría estar indicando que no se ha adquirido una mirada colectiva de equipo docente.

En los 11 ítems la media está por sobre el 4 lo cual significa que la respuesta relación a la valoración en lo socioemocional es positiva, sin embargo, lo concerniente al convencimiento colectivo entre los docentes de la formación socioemocional en sus estudiantes, aún es un proceso incipiente en vista que es la media más baja con un 4,12.

En relación a la DE existen 2 ítems que manifiestan que la valoración docente es más heterogénea que en otras: *La formación de competencias socioemocionales en los estudiantes de pedagogía les permitirá tener un mejor quehacer docente =DE 1,18* y *En mi labor de docente de futuros profesores/as es una prioridad formarlos/as en competencias socioemocionales= DE 1,05* lo cual es un indicador de respuestas variadas y mayor diversidad de opiniones, estas afirmaciones podrían requerir una mayor profundización para llegar a un consenso entre los docentes.

Tabla 16: Formación socioemocional

Ítems	M	DE
12 La autoformación en competencias socioemocionales es parte de mi labor como formador/a.	4,53	0,62
13 He tenido una formación continua en el área socioemocional.	3,53	0,87
14. He asistido a los talleres de formación socioemocional entregados por la universidad.	3,06	1,20
15 Me he preparado para poder formar a otros/as en competencias socioemocionales.	3,88	0,78
16 En mi lugar de trabajo, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación del estudiante de pedagogía	3,53	1,28

En esta tabla encontramos que el ítem con mayor media es el ítem 12 *La autoformación en competencias socioemocionales es parte de mi labor como formador/a* = M 4,53, lo cual ratifica que la autoformación es una instancia validada entre los docentes en donde las respuestas fueron coincidentes en la escala de acuerdo y muy de acuerdo, en relación a los ítems 14 *He asistido a los talleres de formación socioemocional entregados por la universidad.* y 16: *En mi lugar de trabajo, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación del estudiante de pedagogía*, la media en ambos casos es menor, fluctuando entre los 3.06 y 3.53 respectivamente siendo lo más débil las instancias formales y más aun las que ofrece la universidad, existiendo en ambos ítems además una variedad de opiniones al mostrar una DE 1,20 y 1,28 respectivamente.

Tabla 17: Dimensión implementación socioemocional

Ítems	M	DE
17 La preparación emocional del docente universitario es importante al momento de entregar formación de competencias socioemocionales a sus estudiantes.	4,65	0,70
18 Los recursos utilizados en el desarrollo de competencias socioemocionales son adecuados.	3,41	1,06
19 La institución donde trabajo ha generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía.	3,65	0,49
20 Existe comunicación efectiva y constante entre las distintas carreras de pedagogía para acordar los lineamientos del área socioemocional.	2,82	0,95
21 Las actividades que se trabajan en el desarrollo de formación socioemocional son efectivas en los estudiantes.	3,76	0,66
22 Conozco lo que hacen las otras carreras en la implementación de la línea socioemocional en el eje de práctica.	2,29	1,10
23 La formación en competencias socioemocionales en el eje de prácticas tiene un hilo conductor único y claro para todas las carreras de pedagogía.	3,12	1,05
24 Existen espacios para compartir y reflexionar sobre la implementación de estrategias de afianzamiento socio emocional entre los profesores formadores.	2,76	0,97
25 Considero que las competencias socioemocionales, están debidamente implementadas en el eje de práctica.	3,53	0,51
26 La universidad donde trabajo ha generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía.	3,41	0,51
27 He generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía.	4,06	0,75
28 Tengo conocimiento de cómo evaluar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de pedagogía.	3,35	0,70
29 Las actividades que se implementan en el desarrollo de competencias socioemocionales están vinculadas a un modelo específico.	3,47	0,62
30 Conozco y aplico más de un modelo de formación en competencias socioemocionales.	3,47	0,80

En la siguiente tabla referida a la implementación de formación socioemocional en el eje de práctica, encontramos que el ítem 17: *La preparación emocional del docente universitario es importante al momento de entregar formación de competencias socioemocionales a sus estudiantes* y 27 *He generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía*. Ambos tienen la mayor media con 4.65 y 4.06 respectivamente.

La media más baja la encontramos en los ítems referidos principalmente a la comunicación interna en las carreras y entre carreras además de los espacios de reflexión y formación, de esta manera los ítems 20 *Existe comunicación efectiva y constante entre las distintas carreras de pedagogía para acordar los lineamientos del área socioemocional*= 2,82, en tanto, el ítem 22: *Conozco lo que hacen las otras carreras en la implementación de la línea socioemocional en el eje de práctica*= 2,29 y el ítem 24: *Existen espacios para compartir y reflexionar sobre la implementación de estrategias de afianzamiento socio emocional entre los profesores formadores* = 2,76. Con esta información podemos decir que coincidentemente las respuestas de los docentes consideran que los espacios de formación, reflexión y coordinación son escasos, lo cual puede ser un punto crítico para la adecuada implementación de una malla curricular que pone el foco en lo socioemocional desde el año 2014.

En referencia a los ítems que abordan el tema de la implementación tenemos el ítem 18: *Los recursos utilizados en el desarrollo de competencias socioemocionales son adecuados*. presenta una $DE = 1.06$, lo cual indica mayor variedad de opiniones entre los docentes respecto a los recursos y el ítem 23: *La formación en competencias socioemocionales en el eje de prácticas tiene un hilo conductor único y claro para todas las carreras de pedagogía*. $DE = 1,05$.

Tabla 18: Resumen de dimensiones

DIMENSIONES	M	DT
Valoración	4,64	0,60
Formación	3,41	0,81
Implementación	3,41	0,51

En la tabla de resumen se puede apreciar que la Media más alta corresponde a la dimensión de Valoración, indicador que el tema de la formación en competencias socioemocionales se valora como una necesidad en la carrera de pedagogía, no obstante, la dimensión de formación e implementación comparten el resultado, sin embargo, la DE en la dimensión de formación nos indica que hay un número mayor de opiniones respecto al tema.

Tabla 19: Variables demográficas personales y de formación y su relación con la valoración

Ítems	Grado académico Valor P	TIFP en la que se desempeña
5 Es relevante poder conocer mis emociones al momento de trabajar con estudiantes.	0,002	0,002
6 En mi labor de docente de futuros profesores/as es una prioridad formarlos/as en competencias socioemocionales.		0,012
7 Se observan cambios significativos en empatía, comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes de pedagogía al trabajar en temas socioemocionales.	0,012	
8 Es de gran importancia reconocer y manejar las emociones propias y de los otros.	0.011	0,011
9 Es necesario tener conocimiento y manejo de mis emociones al momento de formar a otros en competencias socioemocionales.	0,002	0,002
10 Valoro positivamente la formación en competencias socioemocionales a estudiantes de pedagogía.	0,002	0,002

Según valores, no hay diferencias significativas de la dimensión valorativa en género, título profesional, cursos realizados en lo socioemocional y años de experiencia, sin embargo, existen diferencias significativas entre la dimensión valorativa y su relación con el grado académico en los ítems:

- ✓ Es relevante poder conocer mis emociones al momento de trabajar con estudiantes.
- ✓ Se observan cambios significativos en empatía, comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes de pedagogía al trabajar en temas socioemocionales.
- ✓ Es de gran importancia reconocer y manejar las emociones propias y de los otros. Es necesario tener conocimiento y manejo de mis emociones al momento de formar a otros en competencias socioemocionales.

- ✓ Valoró positivamente la formación en competencias socioemocionales a estudiantes de pedagogía.

No existe diferencias significativas en los otros ítems.

Tabla 20: síntesis relación personal y formación profesional con ítems de formación

Ítems	Grado académico	TIF en que se desempeña	Años de experiencia
14 He asistido a los talleres de formación socioemocional entregados por la universidad.		0,029	0,038
15 Me he preparado para poder formar a otros/as en competencias socioemocionales	0,023	0,047	

Según valores (p) No hay diferencias significativas entre género, título profesional y cursos o talleres de formación al relacionarlos con la dimensión de formación.

Existen diferencias significativas al comparar el grado académico con la dimensión formación *Me he preparado para poder formar a otros/as en competencias socioemocionales* y años de experiencia con: *he asistido a los talleres de formación socioemocional entregados por la universidad*.

No existen diferencias significativas entre grado académico, las TIFP en las que se desempeña y años de experiencia con los otros ítems.

Tabla21: Síntesis relación personal y formación profesional con ítems de implementación.

Ítems	Grado académico	TIF en que se desempeña	Años de experiencia
17 La preparación emocional del docente universitario es importante al momento de entregar formación de competencias socioemocionales a sus estudiantes.		0,012	
18 Los recursos utilizados en el desarrollo de competencias socioemocionales son adecuados.	0,041		
22 Conozco lo que hacen las otras carreras en la implementación de la línea socioemocional en el eje de práctica.			0,48
26 La universidad donde trabajo ha generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía.			0,28
30 Conozco y aplico más de un modelo de formación en competencias socioemocionales.		0,048	

Según valores (p) no hay diferencias significativas entre género , título profesional y cursos realizados con la dimensión de implementación, sin embargo existen diferencias significativas entre el grado académico y los recursos utilizados *en el desarrollo de competencias socioemocionales*, así como también en las TIFP que se desempeña en relación a *conozco y aplico más de un modelo de formación en competencias socioemocionales y la preparación emocional del docente universitario es importante al momento de entregar formación de competencias socioemocionales a sus estudiantes*.

Entre los años de experiencia y la variable implementación existen diferencias significativas en cuanto a: *La universidad donde trabajo ha generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía*.

No existe diferencias significativas entre el grado académico, TIFP en que se desempeña y años de experiencia con los otros ítems.

Tabla 22: Síntesis de relaciones de opiniones por dimensión y variables que caracterizan a los/as docentes

Dimensiones	Valorativo		Formativo	Implementación
Valorativa	-		0.048	-
Formativa	-		-	< .001
Implementación	-		-	-

La tabla nos muestra una diferencia significativa a nivel de dimensiones, existe una relación entre ellas al comparar la dimensión valorativa y dimensión formativa con un valor de 0,048, lo que podría estar mostrando que mientras haya una valoración del tema socioemocional, las personas se sentirán sensibilizadas/os a formarse. Además, existe una relación entre lo formativo y la implementación con un valor de < .001, lo cual podría indicarnos que mientras las personas se sientan formadas en lo socioemocional esto incidirá en la implementación y viceversa en relación a que una persona llegue a implementar, necesariamente debe sentirse formada para poder hacerlo, entonces el hecho que un docente llegue a implementar pasa por un tema formativo.

A partir de este análisis podemos establecer una relación secuencial que a partir de lo valorativo las personas se lleguen a formar y en la medida que las personas se formen pueden llegar a implementar, esto que pudiera parecernos obvio respecto de las percepciones, en esta investigación con los datos estadísticos lo ratifica.

4.2 Análisis entrevista a docentes

¿Cuál es su opinión respecto a que se aborde la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía durante su proceso de práctica?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 5 categorías que a continuación se presentan.

Tabla 23: Pregunta 1 dimensión valoración

Categoría	Descripción	Ejemplos de cita
Necesidad	Se considera que el desarrollo emocional es una necesidad en la FID	- Hay una necesidad desde las prácticas (p1) - creo que esto de lo socioemocional es más que necesario. (p1) - Veo la necesidad que salgan docentes preparados (p5) - trabajar las emociones lo que pasa en el hogar o fuera repercute en sus emociones (p5)
Factor que dificulta/obstaculiza	Factores que dificultan el desarrollo de la formación emocional	- No nos forman desde la misma universidad (p1) - No está bien instaurado aún (p2) - No está entendido, cada uno hace lo que cree, falta una explicación que diga esto es, esta es la finalidad o propósito (p3) - yo no me encuentro capacitada desde mi experiencia (p6)
Características personales	Características personales que pueden incidir en el desarrollo de competencias socioemocionales	- va más por las habilidades de cada uno y por la carga emocional que uno trae(p1) - las emociones lo que pasa en el hogar o fuera repercute en sus emociones//(p5)
Psicología, relacionada con las emociones)	La especialidad de psicología vista como una condición necesaria para abordar la formación en competencias socioemocionales	- especialistas en psicología(p1) - ver muchas áreas de la psicología (p6) - No tengo las competencias psicológicas para empoderar a un estudiante debería hacer un psicólogo o un especialista y no sea un profe de artes sino un profe del área que haga las prácticas los primeros 4 semestres(p6)
factor externo positivo universidad	Factor positivo se ve como el aporte que la universidad ha tenido al ser visionaria con la propuesta del eje de prácticas.	- Súper importante que se haya dividido en formación emocional, didáctico e investigativo (p3) - La práctica se basa en 3 líneas y una de ellas es el socioemocional se basa en el programa (P4)

Desde la respuesta de los docentes uno de los aspectos más reiterado es el mencionar factores que dificultan u obstaculizan el desarrollo de competencias emocionales, atribuyen esta dificultad, por una parte, a la propuesta formativa de la universidad: “No está bien instaurado aún” (p2); pero no está entendido, cada uno hace lo que cree, falta una explicación que diga esto es, esta es la finalidad o propósito (p3). Otro factor es la formación de los y las docentes, pues uno de los participantes señala: “yo no me encuentro capacitada desde mi experiencia” (p6). sin embargo, hay un concepto común que aparece como una necesidad

“creo que esto de lo socioemocional es más que necesario. (p1); Veo la necesidad de que salgan docentes preparados en formación socioemocional (p5). Dentro del análisis podemos ver que existe una valoración positiva relacionada con la propuesta de la universidad “súper importante que se haya dividido en formación emocional, didáctica e investigativo “(p3).

CATEGORÍAS IDENTIFICADAS

¿Cuál sería el aporte de la formación socioemocional al quehacer del estudiante durante sus prácticas?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 3 categorías que a continuación se presentan.

Tabla 24: Pregunta 2 dimensión valorativa

Categoría	Descripción	Ejemplos de cita
Aporte de talleres	Se entiende el aporte desde lo que cada uno realiza en el desarrollo de los talleres en el área socioemocional	- talleres tomamos la línea con seriedad (p4) - añadiendo los temas en las conversaciones (p 4) - ir buscando soluciones, acompañemos el proceso acompañar reconocerles con sus necesidades y emociones(p5) - todos buscamos una solución la línea socioemocional(p5) - trabaja durante todo el semestre a medida que se dan situaciones(p5)
Aporte esperado	El aporte que la formación socioemocional daría a los estudiantes del eje de práctica	- me gestiona, autorregulo y también como yo soy consciente del entorno donde estoy(p1) - autocuidado, salud mental como ser asertivo (p2) - emociones autocontrol fortalecimiento resolución de conflictos y postura desde la empatía desde el tono (p4)
Falta de profundización	Aspectos que aluden a la falta de profundización que puede afectar a la formación socioemocional	- no le están sacando el provecho que corresponde, las carreras no sé si todas recién se están dando cuenta(p3) - está normalizado por los docentes que no hay que involucrar los sentimientos o emociones en contextos formales(p5) - que se vaya profundizando en la práctica según el semestre(p6)

Desde la respuesta de los docentes uno de los aspectos a relevar es la falta de profundización de la formación socioemocional en el eje de práctica, que la atribuyen a factores internos como, por ejemplo: “No le están sacando el

provecho que corresponde, las carreras no sé si todas recién se están dando cuenta(p3); “Está normalizado por los docentes que no hay que involucrar los sentimientos o emociones en contextos formales “(p5).

Otro factor que tiene mayor representatividad es el aporte que se espera que ocurra en lo socioemocional que sería beneficioso para los y las estudiantes como son : “me gestiona , autorregulo y también como yo soy consciente del entorno donde estoy “(p1); “autocuidado, salud mental como ser asertivo (p2); “emociones autocontrol fortalecimiento resolución de conflictos y postura desde la empatía desde el tono “(p4), todo esto les serviría para que los estudiantes gestionen sus propias emociones.

Según su experiencia, ¿Cree usted que hay un convencimiento colectivo entre formadores de la importancia de formar socioemocionalmente a los estudiantes de pedagogía?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 2 categorías que a continuación se presentan.

Tabla 25: pregunta 3 dimensión valorativa

Categoría	Descripción	Ejemplos de cita
Necesidad de sistematización y sintonía	sistematización como una falta de orden y capacitación entre los docentes y un discurso común y claro.	• Está claro en que hay una necesidad de trabajar esa línea(p1) • A nivel institucional creo si saben se han hecho algunos intentos(p1) • Pero no está sistematizado desde un proyecto(p1) • Implementara algo concreto(p1) • Yo creo que falta todavía sobre todo los que son externos (p2) • Ahí falta no está como lo disciplinar o didáctico que ya está instaurado(p2) • No, porque yo creo que esta parte no ha sido bien comprendida (p3) • Está dentro del discurso y temática, dentro del equipo si, ahora en las otras disciplinas no me queda tan claro(p4) • No yo creo que no (p6) • No se nos consultó, salió de la nada y surge esto, nadie nos preguntó de nuestra experiencia(p6) • No sé si habrá algo homogéneo acá en la facultad(p6) • Este tema socioemocional está muy reducido(p6) • Hay distintas lecturas de lo mismo (p6) • Hablan de una cosa y otra(p6)
Falta empatía	falta de empatía la relación docente y estudiante para ir en sintonía con el área socioemocional	• Los estudiantes hacen ver sus necesidades y muchas veces no son consideradas(p5) • No hay empatía (p5) • No hay consideración en algunas decisiones con los estudiantes(p5)

Desde las respuestas de los docentes referidos al convencimiento colectivo respecto del área socioemocional en el eje de prácticas, predomina las respuestas que dan cuenta de una falta de sistematización y sintonía en donde 5 docentes manifiestan que : “no está sistematizado desde un proyecto(p1); “yo creo que falta todavía sobre todo los que son externos” (p2); “no sé si habrá algo homogéneo acá en la facultad “ (p6) y respecto a la sintonía: “ hay distintas lecturas de lo mismo” (p6); “hablan de una cosa y otra “(p6); “no se nos consultó , salió de la nada y surge esto , nadie nos preguntó de nuestra experiencia”(p6), otro tema que surge es la falta de empatía de los docentes respecto a los estudiantes, tomando en consideración que solo con el ejemplo podemos formar adecuadamente: “no hay empatía (p5); los estudiantes hacen ver sus necesidades y muchas veces no son consideradas(p5)” ; “no hay consideración en algunas decisiones con los estudiantes(p5)”.

Dimensión Valoración: en las 3 tablas de la dimensión podemos reconocer que existe una necesidad de sistematización y profundización de los procesos tomando como fundamento importante la sintonía y empatía que se necesita para el logro de la adecuada formación en competencias socioemocionales de

los y las estudiantes. Cabe destacar que en esta dimensión está el convencimiento de la importancia que la formación socioemocional tiene en el eje de práctica, además se releva el hecho que la universidad ha sido visionaria en implementar este modelo, resaltando que “hay que sacarle provecho”.

¿Considera que los y las docentes de práctica deberían tener formación específica en el tema socioemocional para luego abordar este tema con los estudiantes?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 2 grandes categorías: **formación específica** en temas relevantes tanto en teoría como en aplicación necesarios para sus estudiantes y **factores internos que afectan la formación** desde la universidad para dar explicación a lo que se considera estaría perjudicando el buen desarrollo de la formación socioemocional en el eje de prácticas, dichas categorías se agruparon en subcategorías que se analizan a continuación.

Tabla 26: Pregunta 4 dimensión formación específica.

Categoría	Formación específica La formación específica en temas relevantes tanto en teoría como en aplicación necesarios para sus estudiantes
Subcategorías	Psicología, relacionada con las emociones La especialidad de psicología vista como una condición necesaria para abordar la formación en competencias socioemocionales
Formación en Psicología	- Ramos de psicología (p1) - aprendizaje propiamente tal y tipos de trastornos y clases de trastornos y enfocar a los pedagógico cognitivo y dar un barniz y solución de cómo proceder (p1) - Lo básico de la psicología para que les haga sentido(p1) - ver los trastornos que tiene relación(p1) - la universidad tiene especialistas y sacarles más partido acá en la universidad(p1) - formación desde la psicología de los principales problemas que se dan desde lo cognitivo conductual. (p1)
Sub categoría	TEMAS DE INTERÉS según necesidades
Temáticas específicas	- podrían ser talleres o dentro de la misma malla (p1) - si nos dieran con un taller corto con lo más formal (p1) - Hace falta la oficina de práctica necesitamos un eje central con un grupo humano que esté a la cabeza que de una formalidad(p1) - talleres supongamos cada profesor sea experto en un tema(p2) - resolución de conflicto y la responsabilidad socioemocional en la toma de decisiones (p4) - falta seminario, curso del área en la autonomía y toma de decisiones (p4) - mayor énfasis a la didáctica yo no la veo(p6) - identificar aquellos docentes que no tiene las herramientas para ser profesor. A mí me gustaría tener horas en un colegio para estar en la realidad (p6) - un curso de neurociencia de frentón, neurodidáctica neuroarte y quiero irme a lo duro, cómo funciona el cerebro más orgánico(p1)
Trabajo colaborativo	- un trabajo muy colaborativo con otras asignaturas, trabajar con otros colegas y no hacer tanto discurso más acción con cosas bien concretas(p1) - trabajo colaborativo, en química los docentes trabajan muy aislados (p5) □ trabajar la empatía el trabajo colaborativo(p5)
Socioemocional	- ellos están abiertos a temas que a ellos les importa mucho como este la educación socioemocional(p1) - muy necesaria abordar el área socioemocional para que el proceso de aprendizaje sea, más integral (p4) - trabajar como lo emocional en lo que es el trabajo propiamente tal, (p2) - cómo enfrentar, alumnos a apoderados y a los propios colegas que visualizarán trabajo con casos concretos en lo emocional personal, la escuela y después con los miembros de la escuela. (p2) es apuntar a la línea emocional y como institución tenemos esa responsabilidad (p1) - los estudiantes valoran los momentos distintos y de sentirse cómodos y acogidos cambiando el Smith a los socioemocional(p1) - los profes se vinculen(p1)

Desde las respuestas de los docentes podemos ver reiteradas algunas categorías que se relacionan con la necesidad de formación en temas como : trabajo colaborativo, tema socioemocional, neurociencia, resolución de conflictos en donde los docentes dicen que : “Hace falta la oficina de práctica, necesitamos un eje central con un grupo humano que esté a la cabeza que de una formalidad” (p1); “un curso de neurociencia de frentón, neurodidáctica neuro arte y quiero ir a lo duro , cómo funciona el cerebro más orgánico” (p1)” la necesidad de un trabajo colaborativo con otras asignaturas , trabajar con otros colegas y no hacer tanto discurso más acción con cosas bien concretas”(p1); “muy necesaria abordar el área socioemocional para que el proceso de aprendizaje sea ,más integral” (p4); “ apuntar a la línea emocional y como institución tenemos esa responsabilidad” (p1)

Surge además el tema de la especialización , en donde reconocen que hay temas que no manejan y que requieren la profundización de un especialista , en este caso de un psicólogo :” Lo básico de la psicología para que les haga sentido(p1);“ la universidad tiene especialistas y sacarles más partido acá en la universidad(p1); “formación desde la psicología de los principales problemas que se dan desde lo cognitivo conductual: “ aprendizaje propiamente tal y tipos de trastornos y clases de trastornos y enfocar a los pedagógico cognitivo y dar un barniz y solución de cómo proceder “(p1)

Tabla 27: pregunta 4 factores internos que afectan la formación.

Categoría	factores internos que afectan la formación factores internos desde la universidad para dar explicación a lo que se considera estaría perjudicando el buen desarrollo de la formación socioemocional en el eje de prácticas.
Subcategorías	
Desde la implementación	• universidad modernizar y actualizar lo que está, yo creo que le daría el palo al gato y creo que se quedó en el pasado es un tema institucional que se fue arrastrando (p1) • Los espacios de escucha no están(p1) • cada uno hace lo que puede y no se sabe lo que otros hacen (p1) • estos temas deberían ser profundizados, evaluados, teoría revisión de casos concretos, armonizar con la evaluación docente, la reflexión, lo emocional, persona la escuela y personas de la escuela. (p2) • terminar con los caudillos (p3) • no hay un sistema de evaluación de la calidad de lo que estamos entregando (p3) • no hay investigación pedagógica no se hace investigación acción (p3) miran en menos al profesor práctica (p5)
Desde los docentes	• profes poco asertivos que se ponen al nivel del alumno(p1) • no sé si estoy bien, y uno también habla desde la experiencia y no sabemos lo que está bien (p2) - no hacemos juicios críticos, (p3) • nosotros nos quedamos en la técnica (p3) • no hay iniciativa o liderazgo(p4) • si no les enseñamos a ser empáticos con el ejemplo no estamos formando los profes del siglo xx sólo en la disciplina sino en lo humano. (p5)

Desde las respuestas de los docentes se pueden establecer algunas respuestas relacionadas con la implementación y junto con esto los docentes aluden a temas que afectan el poder hacer un trabajo sistemático y profundo poniendo como ejemplo: “universidad debe modernizar y actualizar lo que está , yo creo que le daría el palo al gato y creo que se quedó en el pasado es un tema institucional que se fue arrastrando” (p1); “cada uno hace lo que puede y no se sabe lo que otros hacen” (p1); “no hay una sistema de evaluación de la calidad de lo que estamos entregando” (p3); “no hay investigación pedagógica no se hace investigación acción” (p3) .

Junto con estos factores mencionados aluden a otros relacionados con las características de los docentes en donde mencionan características que no ayudarían a la sistematización y sintonía necesaria que dicen relación a : “no hacemos juicios críticos” (p3);” nosotros nos quedamos en la técnica “ no hay iniciativa o liderazgo” (p4) dentro de las relaciones con los estudiantes

manifiestan que : “profes poco asertivos que se ponen al nivel del alumno” si no les enseñamos a ser empáticos con el ejemplo no estamos formando los profes del siglo xx no sólo en la disciplina sino en lo humano”.(p5)

Si se genera un espacio de formación del área socioemocional para docentes de práctica ¿qué temas considera importantes que se aborden?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 3 grandes categorías:

Tabla 28: pregunta 5 dimensión formativa

Categoría	Descripción	Ejemplos de cita
Horarios de formación nudo crítico	Entenderemos por horarios de formación a la organización y calendarización en fechas y tiempos dentro de la jornada laboral asignada a otras labores.	• horarios que uno de pronto no puede(P2) • hacer talleres en horarios PERTINENTES, los imparten de 11 a 2 y estas en clases, si fueran después de las 5 me inscribo a todos. Es un nudo crítico el horario(P3) • cada uno ve si el horario le permite asistir, (P4) • los horarios, a carga académica(P4) • si bien hay horarios protegidos, solo se ve lo administrativo no se ven los temas humanos(p5) • no es mi horario y estamos en clases creo que deberían hacerse , por ejemplo en enero (P2)
Autoformación	Autoformación entendida como los espacios de formación desde la motivación personal y no como norma desde la institución.	• los déficits es que tenemos autoaprendizaje que no hay algo de parte de la universidad no hay cursos en relación a estas temáticas(P4) • hay muchas cosas uno dice voy por este carril solita (P4) • en cuanto a lo emocional , no es que no se trabaja es que cada uno ve lo que hace o no (p2)
Propuestas de formación	Propuestas de formación como temas que se relevan como necesarios para un mejor desempeño en la entrega de competencias socioemocionales.	• tema neurociencia de las psicopatologías de ver el tema socioemocional(P1) • en donde quejas reunirse los estudiantes con los docentes hacer otras actividades(P5) • cada facultad hiciese su modelo según lo que piense y después cada vocero se reúna con todas las facultades y expusiera los modelos(p6) • cada carrera en un mes levantara una propuesta, presentar estos voceros y sacar un eje común, (P6) • especialistas doctores que pueden hacer un modelo .(P6)

En las respuestas obtenidas por los docentes un mayor número de ellos manifiesta que de generarse espacios de formación en el área socioemocional la mayoría coincide en que uno de los nudos críticos son los horarios en que estos se realizan y que depende mucho de los términos contractuales de horas y carga horaria de cada uno, ejemplo de ello es cuando manifiestan que : “hacer talleres en horarios pertinentes, los imparten de 11 a 2 y estas en clases, si fueran después de las 5 me inscribo a todos. Es un nudo crítico el horario(P3)”; “cada uno ve si el horario le permite asistir, (P4)”; “los horarios, la carga académica(P4)”; “no es mi horario y estamos en clases creo que deberían hacerse, por ejemplo, en enero (P2)”. Además un punto importante está referido a la autoformación que cada uno ejerce para poder abordar las clases con sus estudiantes y en donde no necesariamente se sienten capacitados formalmente por la universidad por ejemplo plantean que : “los déficit es que tenemos autoaprendizaje que no hay algo de parte de la universidad no hay cursos en relación a estas temáticas(P4)”; “hay muchas cosas uno dice voy por este carril solita (P4)”; “ en cuanto a lo emocional , no es que no se trabaja es que cada uno ve lo que hace o no (p2)”

Dimensión formativa : en las tablas de esta dimensión , podemos ver una inclinación evidente respecto de uno de los nudos críticos que mayoritariamente resaltan en las respuestas docentes referido a los horarios en que se realizan los espacios de formación y la disponibilidad horaria para ello, junto con apreciación de no tener instancias profundas y sistemáticas de formación por parte de la universidad y dejarlo bajo la responsabilidad de la autoformación como mucho de los docentes dicen hacerlo.

Desde su experiencia en la universidad y en la carrera ¿cuán integrada está la formación socioemocional en el proceso formativo del estudiante de pedagogía?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 2 grandes categorías que se presentan a continuación:

Tabla 29: Pregunta 6 dimensión implementación.

Categoría	Descripción	Ejemplos de cita
Falta integración	Integración entendida como la implementación, profundidad y sistematización en el proceso de formación socioemocional.	- nivel institucional no hubo mucho eco en ese tiempo(p1) - falto darle impulso y eso creo que ahora es más que necesario(p1) - El cambio es poco porque no se trabaja a profundidad (p2) - en un par de años más esto se empieza a solidificar/(p2) - sería clave más herramientas para fortalecer esa área. (p4) - no se le da la importancia del trabajo socioemocional en el aula de la universidad, al contrario, casi como que son niños de cristal porque no normalizan ciertas situaciones agresivas como humillar en una presentación(p5) - los estudiantes hacen ver sus necesidades y muchas veces no son consideradas (p5) - no veo una aplicación, pero si lo tiene presente (p6) - hay profes que hacen lo mismo por años, no hay renovación, el eje de prácticas falta mucho , antes había este equipo de práctica, se tomaba desayuno y eran cosas breves de 30 minutos y eso era hay profes que se niegan al cambio, (p6)
Factores a trabajar	Se entiende como factores a trabajar, lo que se necesita para poner en marcha de forma correcta la formación en competencias socioemocionales dentro de la institución	- cambiar la estructura rígida y replantearse las formas que ya no van en estos tiempos. (p1) - parte emocional que tribute en lo que corresponde artes visuales la parte didáctica tribute en artes visuales y la investigativa que tribute en las artes visuales, (p3) - deben tener una visión integral que no perjudique a nadie (p4) - Hay una serie de asignaturas que deberían potenciar, los profesores de psicología de orientación de política y gestión deberían de trabajar en paralelo con los profesores de práctica para poder estar en sintonía y hacer un trabajo conjunto.(p6)

De acuerdo a las respuestas obtenidas por los docentes entrevistados respecto de la integración del área socioemocional en el eje de práctica 5 docentes manifiestan que no existe una integración adecuada aun de la formación socioemocional ya sea por falta de importancia al tema : “ El cambio es poco porque no se trabaja a profundidad (p2); falta darle impulso y eso creo que ahora es más que necesario(p1), junto con esta apreciación surge también la idea de que no se hacen cambios a nivel de profesorado con el actuar y el discurso no se vive lo socioemocional dentro de las aulas de la universidad: “ no se le da la importancia del trabajo socioemocional en el aula de la universidad al contrario casi como que son niños de cristal porque **no normalizan** situaciones agresivas como humillar en una presentación(p5); los estudiantes hacen ver sus necesidades y muchas veces no son consideradas (p5); hay profes que hacen lo mismo por años, no hay renovación, el eje de prácticas falta mucho.

Algunos factores importantes a trabajar para un mejor resultado en la formación socioemocional, es por ejemplo cambiar las estructuras de rigidez que algunos docentes aún manifiestan en diversas situaciones con sus estudiantes: “cambiar la estructura rígida y replantearse las formas que ya no van en estos tiempos.(p1); deben tener una visión integral que no perjudique a nadie (p4); Hay una serie de asignaturas que deberían potenciar , los profesores de psicología de orientación de política y gestión deberían de trabajar en paralelo con los profesores de práctica para poder estar en sintonía y hacer un trabajo conjunto.

¿Qué características deberían tener las actividades dirigidas a la formación socioemocional en los estudiantes de pedagogía para que estas sean efectivas?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 3 grandes categorías:

Tabla 30: pregunta 7 dimensión implementación.

Categoría	Descripción	Ejemplos de cita
Potenciar áreas con especialistas	especialistas expertos en áreas de la psicología que den explicación a temas relevantes del aula.	- podrían ser talleres o dentro de la misma malla los ramos de psicología más que enseñar los referentes(p1) - los problemas de aprendizaje propiamente tal(p1) - empodérate con esta sintonía de los socioemocional, cuando en la practica 1 y 2 conocerse a sí mismo debería hacer un psicólogo o un especialista(p6)
Propuestas	propuestas de áreas a fortalecer y temas a abordar en la formación socioemocional en la universidad	- cambiar los perfiles y hacer un mapa curricular nuevo (p1) - articulando con lo que está pasando en la actualidad(p3) - trabajar como carrera en los estándares pedagógicos, (p5) - un eje que potencia el hacer es lo socioemocional ser hacer y el cómo y se necesita un equilibrio (p6)
Nudos críticos	nudos críticos que se visualizan en los espacios de talleres del eje de práctica desde la universidad y desde lo personal	- los espacios que hay son de pasillo, los caudillos son gente que consideran el arte subjetivo. (p3) - no preparamos a nuestros alumnos para proyectos de integración (p3) - no hay asignatura que hable de la inclusión (p3) - la universidad no entrega las herramientas, el programa desarrollo emocional en las Tífp hasta la 9 y no todos lo hacen (p3) - estudiantes traen las dificultades a la universidad falta criterio y autonomía de los estudiantes (p4)

Dadas las respuestas otorgadas por los docentes entrevistados en relación a las características que deberían tener las actividades dirigidas a la formación socioemocional en los estudiantes de pedagogía para que estas sean efectivas, encontramos un mayor número de docentes que proponen potenciar el área socioemocional con un cambio y reestructuración que permita nuevos planteamientos como por ejemplo: “cambiar los perfiles y hacer un mapa curricular nuevo (p1)”; “articulando con lo que está pasando en la actualidad(p3)”; “trabajar como carrera en los estándar pedagógicos(p5)” así como también se requiere potenciar el área socioemocional desde la expertos de un especialista que pueda dar mayor fundamento en vista de las necesidades de formación por parte de la universidad y la autoformación que ha

estado presente en ellos, vemos por ejemplo planteamientos como : “podrían ser talleres o dentro de la misma malla los ramos de psicología más que enseñar los referentes(p1)”; “empodérate con esta sintonía de lo socioemocional, cuando en la practica 1 y 2 conocerse a sí mismo debería hacer un psicólogo o un especialista(p6)”. Finalmente, dos docentes plantean con claridad algunos nudos críticos que van en directa relación con la formación efectiva: “los espacios que hay son de pasillo, los caudillos son gente que consideran el arte subjetivo. (p3)” “no preparamos a nuestros alumnos para proyectos de integración (p3);” la universidad no entrega las herramientas, el programa desarrollo emocional en las TIFP hasta la 9 y no todos lo hacen (p3);” no hay asignatura que hable de la inclusión “(p3).

En el o los módulos de práctica que imparte ¿integra actividades dirigidas a la formación socioemocional?

A partir del análisis de las respuestas se identificaron diversas ideas claves las cuales se agruparon en 3 grandes categorías:

Tabla 31: pregunta 8 dimensión implementación

Categoría	Descripción	Ejemplos de cita
Potenciar áreas con especialistas	especialistas expertos en áreas de la psicología que den explicación a temas relevantes del aula.	• podrían ser talleres o dentro de la misma malla los ramos de psicología más que enseñar los referentes(p1) • los problemas de aprendizaje propiamente tal(p1) • empoderate con esta sintonía de los socioemocional, cuando en la practica 1 y 2 conocerse a sí mismo debería hacer un psicólogo o un especialista(p6)
Propuestas	propuestas de áreas a fortalecer y temas a abordar en la formación socioemocional en la universidad	• cambiar los perfiles y hacer un mapa curricular nuevo (p1) • articulando con lo que está pasando en la actualidad(p3) • trabajar como carrera en los estándares pedagógicos, (p5) • un eje que potencia el hacer es lo socioemocional ser hacer y el cómo y se necesita un equilibrio (p6)
Nudos críticos	nudos críticos que se visualizan en los espacios de talleres del eje de práctica desde la universidad y desde lo personal	• los espacios que hay son de pasillo, los caudillos son gente que consideran el arte subjetivo. (p3) • no preparamos a nuestros alumnos para proyectos de integración (p3) no hay asignatura que hable de la inclusión (p3) • la universidad no entrega las herramientas, el programa desarrollo emocional en las Tifp hasta la 9 y no todos lo hacen (p3) • estudiantes traen las dificultades a la universidad falta criterio y autonomía de los estudiantes (p4)

Según los resultados obtenidos de los docentes entrevistados respecto a si integra actividades dirigidas a la formación socioemocional ,la mayoría plantea que uno de los temas fuertes o más trabajados es el reconocimiento de las propias emociones que forma parte del autocuidado y conciencia de uno, por ejemplo : “como yo me regulo y enfrentó, y yo les digo que si ustedes no están bien emocionalmente no hay buen aprendizaje (p1)”; “iniciar el camino y conocerse a sí mismo”(p4); “qué emoción me identifico o si soy asertivo y eso lo traducimos en algo concreto”(p1), así como también surgen propuestas de actividades que potencian el área socioemocional en los estudiantes a través de : “la reflexión la tenemos mucho más desarrollada que lo emocional” (p2); “trabajo colaborativo” (p5); “observar hacia adentro desde el pensamiento los hacía relajarse”(p1)

Dimensión de implementación : en las tablas de la dimensión podemos ver algunas tendencias que nos permiten visualizar que uno de los temas más desarrollados en el eje de práctica tiene relación con el reconocimiento y gestión de las emociones y las emociones en el contexto del aula, pocas afirmaciones respecto de un trabajo sistemático que vaya en la línea de una transformación profunda de la persona, sin duda hay que potenciarlo y darle mayor profundidad, siendo testimonio de un sistema de formación emocional con docentes emocionales que tengan el más estricto respeto a sus estudiantes los cuales reflejaran el mismo actuar en las aulas en las cuales trabajaran por largo o corto tiempo, basta un tiempo corto para marcar positiva o negativamente a un niño/a.

CAPITULO V: Conclusiones, sugerencias y proyecciones

5.1 Conclusiones y discusiones

En vista de las enormes brechas actuales en términos socioemocionales y académicos, la educación plantea un cambio de paradigma pedagógico en el cual se espera que los Estándares referidos a la Profesión Docente aporten a las Instituciones formadoras, a las Facultades de Educación en la mejora e innovación de los programas de Formación Inicial, para que los futuros profesores tengan las competencias académicas y emocionales que les permitan ejercer la labor docente con la preparación adecuada a los requerimientos actuales y poder transformarse en educadores emocionales. Está la convicción que para hacer efectivos los cambios en educación, es necesario ir al origen, y la FID es una de las soluciones que puede provocar cambios significativos al sistema actual y futuro.

Estas nuevas exigencias reclaman personas preparadas que permitan el cambio desde lo meramente cognitivo a nuevos proyectos y metodologías que centren su atención en lo emocional para poder cumplir con la construcción sana de un sistema centrado en las y los niños, jóvenes y adultos proactivo intelectual y sano emocional para el logro del bienestar integral y el bien común

A partir de las conclusiones que se presentan en este capítulo, se pretende aportar y dar respuesta a las interrogantes del estudio y a su respectivo objetivo general y específicos:

Ante la primera pregunta: ***¿Qué valoración le otorgan a la formación socioemocional los y las docentes de práctica de la universidad?***

El tema de la formación socioemocional es valorado favorablemente por la mayoría de los y las docentes, además lo ven como una necesidad dentro de la formación de los estudiantes de pedagogía, se manifiesta como una buena iniciativa creada en el cambio de malla del año 2014, sin embargo, queda manifiesto que el tema socioemocional si bien lo valoran, no todos los docentes están en la misma sintonía, lo que dificulta la posibilidad de tener un convencimiento colectivo del tema a nivel de las carreras de pedagogía.

En este sentido, a partir de los referentes señalados en el marco teórico, (Bisquerra,2023), hace referencia a la importancia de la valoración vista como la sensibilización tanto de los gobiernos de los países como de las entidades que forman a docentes, sin esta valoración y sensibilización a nivel macro, se dificulta poder sostener en el tiempo un programa de educación emocional. Además,

nuestra sociedad y particularmente la escuela han priorizado por mucho tiempo los aspectos intelectuales de los estudiantes por sobre los emocionales y sociales, suponiendo que estos últimos pertenecen al plano privado y que por lo tanto cada persona es responsable de su desarrollo personal (Evans, 2002; Fernández Berrocal y Ramos, 2002).

Es así como el tema de la valoración de lo socioemocional es imperativo para poder dar inicio a un cambio de paradigma basado en las competencias sociales y emocionales de los/as docentes que son clave para modelar una cultura de aula caracterizada por el apoyo, las relaciones respetuosas y las expectativas de buena convivencia. Además de establecer y asegurar el cumplimiento de normas que promueven este tipo de relaciones sociales, el/la docente debe prevenir, abordar y resolver oportunamente conductas de sus estudiantes que transgredan las normas (Jennings y Greenberg, 2009).

En cuanto al objetivo específico vinculado con esta interrogante: *Conocer la valoración que otorgan los/as formadores de formadores al desarrollo de competencias socioemocionales durante la formación inicial docente.*

El objetivo fue logrado, puesto que obtuvo mayor porcentaje, lo que nos indica que tanto la valoración como la sensibilización son los temas mejor logrados en los docentes universitarios en donde se ha notado un avance en la sensibilización en comparación a los primeros años de aplicación del cambio de malla.

Esta valoración positiva respecto a impartir formación socio emocional en el eje de práctica, se ratifica coincidente en los ítems 1, 9 y 11 en los cuales la media sobrepasa el 4,8 y en una menor valoración se encuentra el ítem: *Hay un convencimiento colectivo entre docentes formadores de profesores/as de la importancia de formar socioemocionalmente a los estudiantes de pedagogía*, en donde la media más baja corresponde a un 4,12, aún falta consolidar este aspecto ya que se encuentra en un desarrollo incipiente, lo que podría estar indicando que aún no se ha adquirido una mirada colectiva de equipo docente.

La siguiente interrogante de estudio dice relación con: ***¿Cómo se forman en competencias socioemocionales los y las docentes de práctica de la universidad?***

En esta investigación los y las docentes de la universidad plantean que no existe una formación continua y sistemática por parte de la institución, sin embargo, reconocen que se ha ido avanzando en el tema, relevan la idea que, para poder formarse, muchos lo hacen desde la autoformación y motivación personal asistiendo mayormente a talleres, exposiciones o cursando diplomados en los tiempos personales según la valoración que cada uno hace respecto al tema, además se plantea la inquietud de la formación por parte de la universidad en

espacios y tiempos adecuados y acordes a las condiciones contractuales para poder establecer mejores fechas y horarios, en este sentido (Cespedes,2008) plantea que:

La formación de pregrado en nuestro país continúa dando mayor importancia a la formación cognitiva dejando la educación emocional a la iniciativa del profesor, por tanto, cada maestro forma a sus alumnos en lo afectivo como lo formarían a él, la gran pregunta es ... ¿Y cuántos maestros en Chile fueron adecuadamente educados emocionalmente en casa? No podemos permitirnos cometer con otros los errores que cometieron con nosotros.

A partir de los referentes señalados en el marco teórico podemos decir que una explicación puede relacionarse con el hecho de que los profesores afirman que su formación profesional les resulta insuficiente para promover el desarrollo socioemocional de sus alumnos (Milicic, Alcalay y Torretti, 1994; Alcalay, Milicic y Torretti, 1996; Arón y Milicic, 1999; Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; Berger et al., 2009). Así también el autor Tom Russell (2014) aborda un punto similar y es que tanto formadores como estudiantes de pedagogía han vivido miles de horas como alumnos y esto afecta a su capacidad de desarrollar nuevas visiones acerca de cómo se enseña y aprende.

Todo formador es un adulto al que se le exige disposición, vocación y compromiso, es razonable entonces decir que el adulto a cargo de la formación de otros se encuentre en un razonable estado de armonía emocional, sereno, bien dispuesto, motivado y que no presente psicopatologías, ya que tienen la enorme labor de contribuir a crear ambientes emocionalmente protegidos (Céspedes, 2008)

En esta investigación los resultados cuantitativos ratifican que la autoformación es una instancia validada entre los docentes siendo lo más débil las instancias formales y más aun las que ofrece la universidad, existiendo en ambos ítems una variedad de opiniones al mostrar una= DE 1,20 y 1,28 respectivamente.

En cuanto al objetivo específico vinculado con esta interrogante: *Conocer las características de la formación en competencias socioemocionales que poseen los/as formadores de formadores*, fue logrado con respuestas que darán pie para un futuro análisis y posibles cambios en relación a los temas de formación que se relevan en este estudio.

Por este y otros motivos es necesaria la formación en los docentes en los temas socioemocionales no dejándolo solo como un proceso de autoformación según las características e intereses de cada uno.

La siguiente interrogante de estudio: ***¿Cómo están implementando la formación en competencias socioemocionales en el eje de prácticas los y las docentes de la universidad?***

La implementación es una de las dimensiones de estudio que tuvo respuestas con menor puntaje por parte de los/as docentes, en donde podemos concluir que la implementación en algunas carreras pasa por los intereses personales y conocimientos de cada docente más que de un programa ordenado y único con un hilo conductor que esté en las carreras de pedagogía. Se guían por el programa en algunos casos y en la contingencia para abordar temas socioemocionales desde las vivencias de las prácticas y resolución de conflictos de los casos que los/as estudiantes traen a la universidad.

Los docentes plantean que la libertad dada en relación a la implementación según los requerimientos de las carreras, provocó que entre los docentes de las carreras de pedagogía no sepan lo que otros hacen y no existen los espacios de reflexión y compartir experiencias de la implementación de las competencias socioemocionales. Es sabido que todo cambio, sobre todo en el ámbito socioemocional es de logros a muy largo plazo (Bisquerra 2023), sin embargo, la convicción que, abordar la FID es ir al origen, es lo que permite poner el foco en los formadores de formadores. Si bien podemos concluir que se reconoce como una idea visionaria de la universidad, está el sentir que no se le está dando la importancia que merece.

Según lo formulado en el marco teórico de esta investigación, resultado de lo anterior es que el desarrollo del conocimiento en el campo de lo afectivo y de las relaciones interpersonales no ha sido considerado como relevante por el sistema educativo, lo cual ocasiona que estas enseñanzas no figuren en el currículo como un conjunto de objetivos que se enseñan de manera sistemática (Milicic, 2020).

Según el planteamiento de algunos autores, el docente también modela y enseña cómo reconocer y regular sus emociones, diversas estrategias para afrontar emociones negativas, a ser sensibles a las emociones de los demás y a desarrollar actitudes y conductas para la vida activa y saludable. Estas habilidades son fundamentales, dado que impactan en el éxito académico, evitan los problemas de comportamiento, promueve mejores relaciones profesoralumnos, disminuyen el estrés docente y favorecen un clima escolar positivo (Durlak, 2011).

Desde esta perspectiva, el rol de los profesores y profesoras es central. Sin embargo, existe evidencia de la insuficiente formación docente en estos temas y de la ausencia de herramientas para su implementación (Milicic, 2020).

Desde esta óptica, una consideración importante en el contexto de la educación superior es que por lo general el docente se ha formado en una disciplina, y a

partir de ella se ha involucrado en la tarea de enseñar, extrayendo desde su experiencia, herramientas para diseñar programas, desarrollar una clase y relacionarse con sus alumnos, para hacer de su docencia una vivencia gratificante y efectiva, lo cual, como ya se ha mencionado, será insuficiente para enfrentar los desafíos que actualmente encontrará en el aula por lo cual es imperativo formar y acompañar en la implementación a los y las docentes.

En este sentido, la media más baja la encontramos en los ítems referidos principalmente a la comunicación interna en las carreras y entre carreras además de los espacios de reflexión y formación. Con esta información podemos decir que coincidentemente las respuestas de los docentes consideran que los espacios de formación, reflexión y coordinación son escasos, lo cual puede ser un punto crítico para la adecuada implementación de una malla curricular que pone el foco en lo socioemocional desde el año 2014.

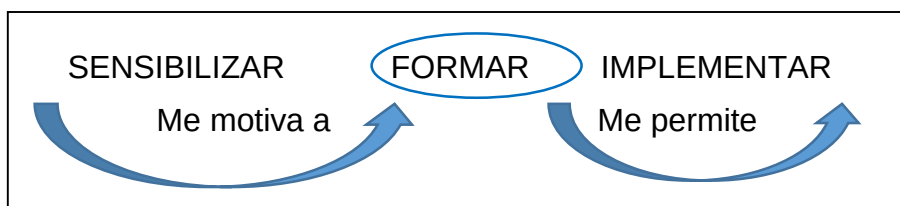
El objetivo específico relacionado con esta interrogante de estudio: *Conocer la implementación de acciones orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales por parte de los formadores de formadores*, fue logrado a través de la profundización de las respuestas del cuestionario en la entrevista semiestructurada en donde se logró detallar las actividades realizadas por los y las docentes en los talleres y la visión que cada uno de ellos tiene respecto de la aplicación de estrategias.

Como respuesta a la problemática: ***¿Cuáles son las percepciones de docentes universitarios respecto al desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes en el contexto de los talleres de prácticas de carreras de pedagogía en una universidad pública y regional durante el año 2023?***, podemos decir que:

- ✓ La percepción de los y las docentes respecto al tema de la formación en competencias socioemocionales tiene una secuencia lógica que es ratificada en este estudio a través de los datos estadísticos, dicha secuencia se ve en la relación entre dimensiones: si los docentes valoran positivamente la formación en competencias socioemocionales y se encuentran sensibilizados con el tema, los llevara a *querer* formarse y eso a su vez les permitirá poder implementar el programa de formación en competencias socioemocionales de mejor manera.
- ✓ El área formativa le va a dar a los docentes la posibilidad de asentar la implementación no así lo valorativo y la implementación, es decir un docente que valore lo socioemocional, no necesariamente va a implementar, ***necesita pasar por la formación***, lo que los datos nos indican es que un docente va a implementar siempre y cuando tenga una formación.

- ✓ Si quisiéramos provocar cambios y potenciar los procesos en el eje de practica en cuanto a formación en competencias socioemocionales en base a los resultados se debería: sensibilizar, luego se debe formar para poder implementar, esta secuencia se debe dar.

Figura 9: secuencia según conclusiones



Creación propia, 2023

Una vez concluida la investigación es importante tener presente el cumplimiento del objetivo general de estudio: *Analizar el desarrollo en competencias socioemocionales de estudiantes en el contexto de los talleres de prácticas de carreras de pedagogía desde las percepciones de docentes universitarios pertenecientes a una universidad pública y regional durante el año 2023.*

Algunos aspectos que se relacionan con las limitaciones de este estudio, es que en sus inicios la investigación abordaría las percepciones de docentes y estudiantes respecto a la formación de competencias socioemocionales en el eje de práctica, sin embargo habiendo elaborado el instrumento y estando validado, al momento de aplicarlo, la respuesta de los y las estudiantes no logró el porcentaje de representatividad esperado, motivo por el cual aun recurriendo a la colaboración y motivación de algunos docentes de las carreras del eje de las prácticas intermedias y profesionales, solo 10 estudiantes respondieron el cuestionario, lo que delimito el objetivo solo al cumplimiento de los y las docentes y sus percepciones, esto deja abierta la posibilidad futura de poder aplicar el instrumento ya elaborado y validado para tener el panorama completo de las percepciones en la formación socioemocional en el eje de práctica de las carreras de pedagogía tanto de docentes como de estudiantes.

5.2 Sugerencias

La enorme necesidad de contención y manejo de las emociones en los y las estudiantes de los colegios, no nos hace más que reflexionar sobre cómo estamos formando a los futuros profesores, tenemos la tremenda responsabilidad de velar por el bienestar de niños y niñas de nuestro país.

Considerando que muchas veces escuchamos a profesores decir “la familia es quien debe encargarse”, cuando esa familia muchas veces no es un referente de calma, contención y mucho menos de escucha, es imprescindible que:

Las instituciones formadoras de formadores: puedan visibilizar la realidad existente en las aulas de las universidades para poder replantear el ¿Qué?, y el ¿Cómo? para ir acorde a las exigencias que la actualidad requiere de tal forma de centrar sus esfuerzos en la formación socioemocional y la transformación de la persona para poder formar a un profesor emocional que al salir al mundo laboral sea un referente de buen trato, contención, adaptabilidad y que posea todo lo necesario para resolver conflictos y trabajar colaborativamente en el lugar en el cual se desempeñe y por sobre todo que vea a sus estudiantes como sujetos dignos del mas irrestricto respeto y amor.

Los estudiantes de pedagogía sensibilizarse con el tema socioemocional de tal manera de comprender la educación desde una educación emocional y exigir dentro de su formación el testimonio vivo de las formas en que deben relacionarnos profesores y estudiantes, velando por el cumplimiento del respeto mutuo y la coherencia del decir y el hacer.

Incluir en el currículum de las FID temas y experiencias que respondan a la necesidad de desarrollar en los alumnos actitudes positivas sobre la solidaridad, la tolerancia, la convivencia humana y la no discriminación. Igualmente incluir temas que muestran la diversidad étnica del país, además materias que permitan al futuro profesor enfrentar exitosamente las situaciones de conflictividad inherentes al desarrollo de la infancia y de la adolescencia; tales como, manejo de grupos, mediación y resolución de conflictos.

En este sentido, hoy en día la enseñanza universitaria debe implementar nuevas maneras de educar y abordar las relaciones que se establecen dentro del aula, pensar en el desarrollo y la innovación, potenciar habilidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas de sus alumnos, hacerse cargo de formar a sujetos participativos, creativos, proactivos, etc., con el fin de responder a las expectativas que la sociedad ha formulado, a partir de una nueva realidad más compleja y globalizada (Hargreaves, 2005; Zabalza, 2009).

La relación entre emoción y cognición ha sido explicada por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), quienes encontraron que estudiantes con altos

niveles de inteligencia emocional presentan mayor bienestar emocional y psicológico (menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos), y concluyeron que componentes no académicos inciden en el rendimiento.

Docentes universitarios dejar la expertiz relegada al ámbito específico, y abrir el corazón a nuevas formas, entendiendo que los seres humanos aprendemos en base a las emociones y comprender que el cerebro necesita emocionarse para aprender, es así como debemos entender el cambio de paradigma desde el profesor experto en lo académico a un profesor emocional capaz de ver al otro como un legítimo otro. La tarea fundamental de los educadores es vivir éticamente, practicar la ética a diario con sus estudiantes, esto será mucho más importante que cualquier otra disciplina, lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta, tenemos que educar a través del ejemplo, sin pensar con ello que salvaremos al mundo (Freire, 2008)

Hace un tiempo, y desde una lógica acumulativa, se entendía que el docente universitario en su rol de enseñante debía ser un transmisor de conocimiento, sin embargo, con la influencia de los cambios sociales, el desarrollo de nuevas teorías epistemológicas y del aprendizaje, esta forma de comprender el trabajo docente se ha ido transformando, añadiendo otras miradas que complejizan y amplían el quehacer del profesor en la universidad (Briggs, 2005; De la Cruz, 2003).

En relación a esta caracterización, algunos autores señalan que el docente universitario además debe dominar algunos temas genéricos relacionados con el enseñar, como la ética -o los valores que desea promover en sus alumnos-, la reflexión, la innovación y el aprendizaje permanente; además de las habilidades sociales requeridas para relacionarse con una diversidad de alumnos, colegas y autoridades académicas (Badley, 2000; Tedesco y Tenti, 2002).

Éstas, entre otras razones, hacen que su propia experiencia y formación inicial sean insuficientes para atender a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Reforzando lo anterior, podemos señalar que, tal como en otros espacios sociales, en las salas de clases universitarias ocurren situaciones inesperadas para las cuales, en principio, no hay respuestas aseguradas, (Contreras, Monereo y Badia, 2010).

Avanzando en esta línea, podemos señalar que actualmente el profesor universitario, junto con ser un experto en su disciplina, un investigador y un gestor, debe saber enseñar, lo cual implica facilitar las condiciones de aprendizaje, pensando en las características del estudiantado de hoy y el perfil profesional que se le demanda formar. *“Educar la mente, sin educar el corazón ... no es educar en absoluto”. (Aristóteles).*

Los responsables de las políticas de formación docente: formar equipos de trabajo colaborativo y un plan de sensibilización y formación en los y las docentes para poder lograr una adecuada implementación de la formación socioemocional no solo en el eje de práctica, entendiendo que la vida en la que estamos inmersos nos está demandando por sobre el conocimiento específico de un área determinada, ser capaces de vivir y convivir con otros sanamente para propender a una mejor vida, junto con ello crear políticas a nivel de universidad como un lugar respetuoso del otro en todo sentido, dialogante, bien tratante y con espacios de escucha que hoy es difícil encontrar tanto en los colegios como en las universidades, no olvidemos que aprendemos con el ejemplo y como variados autores manifiestan, la mayoría de los profesores realizan sus clases de la forma en como a ellos los formaron, entonces bajo esa lógica, hagamos el cambio desde la FID para que el círculo de malas experiencias que muchos profesores ejecutan con sus estudiantes de edades variadas se transforme en recibir a un estudiante en su primer año de universidad con toda su carga emocional para que salga de ella con una maleta llena de buenas y significativas experiencias, vivencias, emociones.

Es así como la ausencia de políticas de formación de formadores y la tendencia de éstos a comprender el problema de la formación como algo externo a sí mismos y referido a conductas de entrada de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos (Vaillant, 2002), no permiten los avances que la sociedad requiere.

5.3 Proyecciones

La presente investigación pretende ser un aporte a la universidad de tal manera de poder poner a disposición el trabajo para gestionar un plan que permita replantear y darle el impulso necesario a la formación en competencias socioemocionales en el eje de práctica.

Una de las proyecciones es poder continuar futuras investigaciones con las percepciones de los y las estudiantes de las carreras de pedagogía como también poder aplicar el instrumento en todas las carreras de la facultad de educación.

Otra proyección es poder gestionar con la carrera de psicología a los estudiantes que se encuentren en sus últimos semestres, para que puedan potenciar un trabajo colaborativo entre carreras de modo de contextualizar los conocimientos y expertos de la rama de la psicología al ámbito educativo y así aterrizar los conceptos o estrategias de modo que ambas carreras se vean beneficiadas de tan forma de visualizar lo emocional desde la educación emocional contextualizada.

En el mismo sentido, hacer un trabajo conjunto con la carrera de terapia ocupacional, con el objetivo de poder conocer estrategias y abordar los temas de inclusión y trabajo con estudiantes, nuevamente bajo la visión de un trabajo en donde la reciprocidad de los aportes de como resultado estudiante preparados en las áreas en donde aún no existe formación o es insuficiente.

Una proyección de este trabajo es poder aplicarlo a las universidades de la región y a las entidades privadas que estén dando carreras de pedagogía como una forma de diagnosticar y poder aportar a la sensibilización del tema socioemocional que tanto se necesita.

Poder aplicar no solo a universidades sino también a entidades educativas que estén necesitando un diagnóstico y puesta en marcha de un programa que atienda a las necesidades actuales de la formación socioemocional.

Por lo tanto, es importante poder proyectar este estudio a:

- ✓ Conocer las percepciones de estudiantes de pedagogía respecto de su preparación socioemocional para poder desempeñarse laboralmente de manera óptima.
- ✓ Usar como diagnóstico inicial este estudio para poder gestionar los cambios en el área de la implementación que es la dimensión más baja según el análisis de respuestas de los y las docentes.
- ✓ Usar las conclusiones de este estudio para sensibilizar respecto al tema socioemocional en las distintas carreras de educación y lo imperativo que resulta poder tener una estructura clara y un hilo conductor común en el área.
- ✓ Proyectar el trabajo con los y las docentes para generar políticas internas basadas en el respeto, amor, valoración y compasión hacia los y las estudiantes para poder generar cambios en ellos desde la experiencia y el testimonio de sus docentes.

Finalmente puedo decir que cuando un estudiante independiente del nivel que curse, se siente amado, respetado, escuchado, valorado, cuidado, y contenido, difícilmente querrá dañar, ofender, boicotear o amenazar a sus profesores y mucho menos a la institución que lo está formando.

Esta sociedad cambiante, reclama aprendizajes en donde las instituciones educativas replanteen su tradicional forma de transmitir conocimientos y desarrollen en los estudiantes habilidades como la capacidad de abstracción, el desarrollar la habilidad de pensar en sistemas, aprender a aprender, comunicarse y trabajar colaborativamente, manejar la incertidumbre, tener una gran capacidad de adaptación al cambio y aprender a resolver problemas, **aprender a ser y vivir juntos** (Maturana, 2015), según Freire (2008) el rol docente debe considerar *aprender a escuchar*, hay quienes creen que hablando se aprende, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar y escuchar implica siempre no discriminar, aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo ni anularlo.

Referencias Bibliográficas

- Ardiles, M., & Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. (2017). Reseña de Andrea Alliaud Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio Buenos Aires. Editorial Paidós, 2017 170 páginas. *Praxis educativa*, 21(3), 78–78. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210309>
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) Sistema de Desarrollo Profesional Docente. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-leycarrera-docente/>
- Alliaud, A. (2017). Enseñar hoy, apuntes para la formación. Buenos Aires: Paidós educación
- Bauman, Z. (2013). *La Cultura en el Mundo de la Modernidad Liquida* (L. Mosconi, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Berger Silva, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-2.radp>
- Bisquerra Alzina, R., Hernández Paniello, S., Universidad de Barcelona, & CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa) Juan de Lanuza de Zaragoza. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del psicólogo*, 37(1), 58.

<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

Bisquerra Alzina, R., & Lopez Cassa, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757–766.

<https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>

Buitrago Bonilla, R. E., Avila Moreno, A. K., & Cárdenas Soler, R. N. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 20, 77.

<https://doi.org/10.18172/con.2998>

Buitrago, R. E., Herrera, L., & Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo.

Praxis & saber, 10(24), 45–68.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>

Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & saber*, 8(17), 225–247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>

Carrasco, J. A. (2022). Políticas educativas y el sector privado en Chile 1980-2020: *Paulo Freire*, 27, 45–67.

<https://doi.org/10.25074/07195532.27.2285>

Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 213. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>

Castro-Carrasco, P. J., Elgueda Adaros, R. T., Rojas Ávalos, N. D., Troncoso Checón, R. F., Valencia Bordones, C. A., Cuadra-Martínez, D. J., González-Palta, I. N., & Oyanadel Véliz, C. R. (2022). Cambio de la identidad profesional del docente durante la formación inicial: Un estudio a partir de las teorías subjetivas del futuro profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1510–1536. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.16699>

Céspedes, A. (2022). ¿Qué son las Emociones? En *Un ritual al encuentro íntimo en la naturaleza con la primera infancia* (pp. 24–27). Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Céspedes Calderón, A. (2013). *Educación de las Emociones*. Ediciones B.

Chadwick, M., Condemarín, M., & Muller, N. M. (2003). *Madurez Escolar*.

Andrés Bello.

Delors J. (1996) La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana, Ed. UNESCO.

Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., Rey, L., & Peláez Fernández, M. Á. (2020). PROGRAMA “CRECIENDO” (CREANDO COMPETENCIAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NUEVOS DOCENTES): EVIDENCIAS PRELIMINARES Y SU UTILIDAD PERCIBIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>

Fernández Díaz, J. R. (2018). Cantón Mayo, I. y Tardiff, M. (Coords.) (2018).

Identidad profesional docente. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, 152 pp. *Estudios sobre educación*, 35, 611.

<https://doi.org/10.15581/004.35.25858>

Freire, P. (2003). *El grito Manso*. Siglo XXI Ediciones.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia* (M. Morales Castro, Trad.).

Fondo de Cultura Económica.

López Melero, M. (2003). *Conversando Con Maturana De Educación*.

Ediciones Aljibe.

Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 81–86.

<https://doi.org/10.1037/h0054634>

Maturana, G. (2020). *Conquista a Tu Profesor@: Asegura el logro de tus objetivos de alto nivel optimizando 5 habilidades* (M. Verand, Ed.).

Independently Published.

Maturana Romesin, H. (2014). *Transformación En La Convivencia*. Ediciones

Granica.

Milicic, N., & Aron, A. M. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones

UC.

Monteverde, A. C., Agullo, M. F., & Sirvent, M. T. (2022). Calidad de la educación superior: el desafío de la enseñanza de la investigación en la

universidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1).

<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.575>

Muller, N. M. (1997). *A Ser Feliz también Se aprende*. Sudamericana.

Nardelli, M., Garelli, F. M., López, P., & Mengascini, A. (2022). Un día en la vida de docente y estudiante virtual. *Paulo Freire*, 27, 180–194.

<https://doi.org/10.25074/07195532.27.2263>

Navarro Ciudad, M., Universidad de los Andes (Chile), Förster, C., Méndez Child, I., Meckes Gerard, L., Universidad de Talca (Chile), Mineduc, Unidad de Currículum y Evaluación (Chile), & Consejo Nacional de Educación (Chile). (2021). La formación de los futuros profesores de educación básica en evaluación. ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las universidades chilenas? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2).
<https://doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.11>

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Revista electronica de investigacion psicoeducativa [Electronic journal of research in educational psychology]*, 10(28), 1183–1208.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>

Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO. *Educación XX1*, 14(2).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>

- Rodríguez Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Bisquerra Alsina, R. (2021). Introducción para el monográfico Educación Emocional en Contextos Diversos. *Aula abierta*, 50(4), 755–756.
<https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.755-756>
- Savater, F. (2005). *Los Caminos Para La Libertad. Ética y Educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Solar, M. I., & Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la educación*, 30, 208.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Unesco. (2023). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. *Perfiles educativos*, 45(180), 176–182.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61303>
- Unesco, O. (2022). Re imaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles educativos*, 44(177), 200–212.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista previa de aproximación al tema con docentes

PREGUNTAS EXPLORATORIAS PARA CONVERSACION CON DOCENTES DE LA UPLA

1. Con el cambio de malla del año 2014 se está formando a los estudiantes de pedagogía en la línea socioemocional ¿Cómo evaluaría usted este proceso? ¿En qué aspectos se ha ido avanzando y qué está faltando por concretar?

RESPUESTAS:

DOCENTE 1 profesor retirado en el año 2018	Al momento de su retiro en 2018 salió la primera generación con la malla modificada Taller de formación entre profesores formadores, (TIFP) reunión de los miércoles ante la pregunta ¿cómo se estaban formando los alumnos? Compartían experiencias e invitación de alumnos a relatar la aplicación o no de otros profesores para ver la coherencia entre el decir y hacer y si estaban sintonizando con el cambio a lo socioemocional o no
DOCENTE 2	Hay 2 miradas desde la formación inicial , primero yo creo que fue un tremendo aporte pero un poquito irregular , si bien partió bien consolidado con ideas bien claras , después se fue desdibujando un poquito y ahora recién la estamos retomando, ahora los egresados por otra parte evalúan de muy buena forma toda la formación que ellos recibieron , por ejemplo nadie se esperó todo lo que iba a ocurrir con lo de la pandemia y ellos se sintieron un poco mejor preparados con la formación que habían recibido acá en comparación con otros colegas que no habían recibido

	esa formación , ese es un buen dato que solo son basadas en opiniones no está cuantitativamente medido. Mi evaluación muy realistamente es que yo hubiese esperado que después de tantos años hubiese estado más consolidado, por
Docente 3	ejemplo cuando nosotros empezamos a recoger esas opiniones , había gente de acá mismo de la facultad que decían “ oye , pero y eso y cuando se hizo “ no quedo asentado , yo llevo años haciendo esto y hablando con colegas , entonces ha sido más una iniciativa de un núcleo cerrado que de carrera propiamente tal , y a modo de carrera deberíamos estar instaurando un modo más sistemático , nosotros fuimos pionero en eso y yo fui invitado a publicar en una revista mexicana porque desde el año 2017 México lo tiene establecido en la formación inicial docente, ellos quisieron ver la experiencia Upla pero luego se desdibujó todo , se desdibujó la Upla . Lo esencial y la idea básica era que el eje de practica quien asumiera el tema socioemocional, eje practica reforzado con orientación y dimensiones personales (solo 1era unidad) y estructura de la convivencia. . En un inicio se levantó la necesidad de lo que estaba deficitario lo socioemocional, en segundo lugar, lo investigativos y en ultimo lo pedagógico didáctico empezó una especie de auto perfeccionamiento en donde a alguno de nosotros se nos pidió hacer este taller y de eso surgió una publicación esa fue un poco la génesis en donde se nos pidió que entregáramos esta parte socioemocional a aquellos encargados de práctica.

2. ¿Cuál es su opinión sobre la formación del estudiante de pedagogía para abordar el ámbito de las competencias socioemocionales al momento de integrarse al sistema educativo?

DOCENTE 1	El trabajo socioemocional es fundamental por tener alumnos que ingresan a la universidad con historias, vivencias y precariedades diversas en todo sentido, el objetivo es poder hacer un proceso de transformación, un cambio relacionado con el ser persona, tener mayores herramientas personales para enfrentar situaciones diversas
Docente 2	que no sean las que ellos han vivido y traen como creencias adquiridas de su vida familiar. Claramente hay una carencia que se vio como una necesidad por eso el cambio de malla curricular en el 2014.
Docente 3	Tenemos visos que ha sido un aporte, pero falta muchísimo más. Falta el ámbito a de la diversidad, eso no lo habíamos considerado, habíamos apuntado al alumno prototipo y eso requiere una mayor preparación en regulación emocional, tolerancia, indicadores de resiliencia mayores. Es necesario incorporar esos elementos de autoeficacia de toma de decisiones, cuando yo estoy contento y en bienestar mis decisiones son mejores y no la rabia, el enojo y descontento.

3. De acuerdo a su experiencia como docente de la UPLA y de la carrera (según corresponda: Alejandro Gallardo en Educación Básica ¿qué nudos críticos aún existen a nivel institucional para abordar el tema socioemocional en la formación de los estudiantes de pedagogía? y ¿a nivel de carrera?

DOCENTE 1	Variable de calidad del profesor formador, hay quienes son mejores que otros y quienes sintonizan más que otros Además, ingresaron otros docentes que no tenían la formación de modelaje inicial planteada los miércoles. El cambio de malla proponía una transformación en las prácticas en donde el foco era hacer de los estudiantes de formación inicial “personas de bien “ Falta de sintonía de docentes formadores con el cambio de malla y la poca sistematización y preparación de los formadores de formadores. La falta de continuidad en el proceso cuyo espíritu inicial fue crear la instancia de conversación y preparación entre docentes para desarrollar mayores competencias socioemocionales . Sistematizar y capacitar no sé cuál va primero, pero van juntas
Docente 2	Existen colegas que tiene que entender que cuando uno forma este es un elemento muy esencial, todavía existe gente que la mira mal y dicen que es tan subjetivo y sin validez, eso es un nudo critico en la formación profesional, los ingenieros nos llevan años luz, para ellos lo socioemocional es fundamental y le otorgan la importancia y porque no en pedagogía. Nudo critico la falta de conciencia del proceso que han vivido, hacer más palpable los modelos entonces lo ven más como un plus y no como algo esencial en su formación, es súper potente decantar y hacer consciente los procesos , es fundamental lo que además la UNESCO plante respecto de competencias transferibles para mí son todas socioemocionales , ese decantar y hacer consciente no solo a los docentes que yo creo que tampoco están tan conscientes a mí me gustaría que no veamos esto solo como respuesta a la pandemia seguir siendo el hermano pobre. Tenemos que avanzar ahora en delimitar de lo que cada uno se hará cargo en lo socioemocional, necesitamos una guía, nosotros lo tenemos desde la buena onda.

	Se está implementando hasta la practica 2 o 3 , lo que no sé es si se está implementando tan cual se indicó o con los materiales
--	--

4.- ¿El trabajo que se está realizando con los estudiantes de pedagogía en el ámbito socioemocional ha permitido observar cambios positivos en ellos? ¿Es lo que se esperaba lograr? ¿Qué es lo que está faltando por lograr?

DOCENTE 1	El cambio de malla proponía una transformación en las prácticas en donde el foco era hacer de los estudiantes de formación inicial “personas de bien “ Sistematizar, formar a formadores, capacitar en el tema, vincular a los formadores que ingresaron después del 2014
DOCENTE2	Mi evaluación muy realistamente es que yo hubiese esperado que después de tantos años hubiese estado más consolidado.
Docente 3	ha sido más una iniciativa de un núcleo cerrado que de carrera propiamente tal , y a modo de carrera deberíamos estar instaurando un modo más sistemático

5.- Considerando su conocimiento y experiencia en la formación inicial docente en la UPLA, en particular en la dimensión de competencias socioemocionales ¿Hacia qué ámbitos sería conveniente dirigir este estudio para que preste utilidad al proceso formativo de los estudiantes y al propio quehacer del docente de la universidad?

DOCENTE 1	¿Cómo formar a los profesores de buena manera? ¿Qué rasgos son importantes y como se pueden formar de buena manera esos rasgos? ¿Cómo podrían ser formados los profesores formadores? Entonces evaluar cómo se están formando los estudiantes sobretodo en la línea socioemocional sería un tema interesante. Evaluar cómo piensan y sienten los alumnos que está haciéndolo en su formación personal Como los alumnos a medida que avanzan en la malla sienten y piensan que están siendo mejores personas o están obteniendo mejores recursos personales para enfrentar situaciones. ideas como trabajar con alumnos actuales y otros ya titulados (unidad de seguimiento de egresados.
DOCENTE 2	
DOCENTE3	

6.-Como pregunta de cierre: Desea expresar alguna otra idea o sugerencia que permita delimitar el estudio que se proyecta realizar.

DOCENTE 1	Es una excelente posibilidad de ver cómo estamos y hacer algo para avanzar en eso que se puede no estar haciendo. Sería una buena base para un estudio de tesis doctoral Es un tema que está muy presente en la nueva rectoría y se tendrían los apoyos
-----------	--

DOCENTE 2	El tema me parece maravilloso, desde el punto de vista más metodológico entrevistas a quienes están siendo formados o los ya egresados y va a culminar con una propuesta de formación que incorpore esto. Colombia practica emotiva cognitiva maestría afectación en la convivencia como se ve la relación entre competencias emocionales y una convivencia sana equilibrada etc. Preguntarle a los que están siendo formados o ya están en el sistema Hacer comparación entre ellos y chile es una opción entre tesis de maestrías.
DOCENTE 3	

Anexo 2: Registro de validaciones

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Observaciones
VALORATIVO	S I	N O	S I	N O	
Reconozco la utilidad de afianzar mis competencias socioemocionales para el desempeño laboral.	3	0	3	0	El término desarrollar es bien complejo porque tiene una connotación desde lo que difícilmente se puede lograr, se trata de un asunto de orden operativo y las emociones están cargadas de intersubjetividades. Podría usarse afianzar, fortalecer...además , le agregaría el pronombre "mis" para que se dé sentido desde el ámbito personal (V3)
Reconozco la utilidad de afianzar mis competencias socioemocionales para el bienestar de los estudiantes de los establecimientos educacionales de los que formaré parte a futuro.	3	0	3	0	Sugiero cambiar el término desarrollar.(V3)

La formación en competencias socioemocionales contribuye a mi fortalecimiento de habilidades tales como la empatía, asertividad y comunicación.	2	1	3	0	El uso “de gran importancia” convierte la afirmación en una exageración subjetiva de poco aporte para la investigación. Más bien mencionar los alcances de la formación en competencias ejemplo: La formación en competencias socioemocionales posibilita la idoneidad...contribuye al fortalecimiento de estrategias ...afianza habilidades como la empatía, asertividad, comunicación... (son ideas) (V3)
Bienestar emocional y buen trato son para mí elementos fundamentales en la entrega de la formación socioemocional.	3	0	3	0	¿Asumo que “bienestar y buen trato estarán fundamentadas desde el marco conceptual y justificadas desde referentes teóricos a partir de un modelo seleccionado para esta investigación? Porque podría indagarse por muchos otros elementos de la socio emocionalidad.(V3)
Considero importante asistir y participar activamente en los talleres de formación en competencias socioemocionales	3	0	3	0	Creo que no es suficiente asistir, sino participar de manera activa (V2)

La coherencia entre lo teórico y lo actitudinal es fundamental para el desarrollo de competencias socioemocionales.	3	0	3	0	
La formación de competencias socioemocionales resulta valiosa para mi desarrollo personal.	3	0	3	0	
Fortalecer mis competencias socioemocionales permite abordar de mejor forma cualquier obstáculo que se me presente durante mi quehacer docente.	3	0	3	0	Afianzar, fortalecer, consolidar, trabajar... podrían ser otros términos para fijar como verbo al hablar de las competencias (V3)
Considero positivo que la formación en competencias socioemocionales esté presente durante el desarrollo de los módulos de práctica de mi carrera.	3	0	3	0	Te recomiendo cambiar la redacción "Considero positivo que la formación..." (V2)
. Las estrategias utilizadas por los y las docentes de práctica para trabajar las competencias socioemocionales fueron para mí significativas.	3	0	3	0	

. Las estrategias utilizadas en el eje de práctica en el área socioemocional son aplicables en mis prácticas.	2	1	3	0	Al leer el ítems se comprende el sentido global y la intención de lo que se desea preguntar, pero la redacción no es clara, al final el fragmento: "me permitieron aplicarlas durante mis prácticas"
---	---	---	---	---	---

					no concuerda del todo con la primera parte.(V3)
. Dada su importancia, me interesa conocer y aplicar más sobre el tema de competencias socioemocionales.	2	1	3	0	"Dada su importancia, me interesa conocer más sobre el tema de competencias socioemocionales". (V1) Agregaría aplicar después de conocer. (V3)
. La formación de competencias socioemocionales permite un mejor desempeño en la resolución de conflictos presentes durante mis prácticas.	3	0	3	0	Como favor personal, me interesaría mucho saber que te responden los estudiantes en este ítem, si me lo puedes compartir cuando tengas los resultados, sería magnifico para mi investigación. Gracias (V3)
FORMATIVO					
. Las actividades que se ejercen en la formación de competencias socioemocionales son	1	2	3	0	Falta claridad en espacio, tiempo, programa, parece un ítem muy general. Es importante mencionar el desarrollo personal

suficientes para mi desarrollo personal y profesional.					pero también la formación como profesional.(V3)
. Las actividades que se realizan en la formación de competencias socioemocionales son suficientes para el desarrollo profesional futuro.	3	0	3	0	Acá está el complement o de la anterior, está bien.(V3)
. La formación en competencias socioemocionales me hace sentir más seguro/a en cuanto a estrategias de resolución de conflictos dentro del aula durante mis prácticas.	3	0	3	0	Uno podría sentirse seguro sin muchas herramientas , sería adecuado indagar por esas estrategias o herramientas que aporta la formación en competencias socioemocionales. (V3)

. La formación en competencias socioemocionales me permiten mayor seguridad personal y profesional al momento de entrar en el sistema laboral.	2	1	3	0	“Se podría asignar este ítem a la dimensión Valorativa, ya que le asigna importancia (V1) Hay que darle claridad a la palabra “seguridad” según la intención de lo que se desea preguntar, porque podría interpretarse en términos de fácil vinculación, seguridad personal, ocurre porque el término “seguridad” tiene varias acepciones.(V3)
---	---	---	---	---	--

. Durante el desarrollo de los módulos de práctica, he recibido formación específica sobre las competencias socioemocionales.	3	0	3	0	
---	---	---	---	---	--

. Las actividades que se desarrollaron en el eje de práctica para favorecer la formación de competencias socioemocionales son pertinentes en cuanto a su efectividad, calidad y cantidad	3	0	3	0	Las competencias emocionales siempre van a ser objeto de aprendizaje, considero que preguntar por si son suficientes o no, siempre te va a arrojar un resultado negativo porque se trata de habilidades que siempre debemos forjar. Sería valioso más bien indagar por su pertinencia, su calidad, su eficacia al aplicarlas, su efectividad, sería según la intención de lo que se quiere saber. Ahora, si estrictamente se desea saber sobre la cantidad de actividades aplicadas, habría que darle un giro al ítem donde ese sea el planteamiento inicial: la cantidad de actividades desarrolladas en el eje.....(V3)
La cantidad de actividades desarrolladas en el eje de prácticas	2	0	2	0	Te recomiendo retirar la palabra

competencia socioemocionales.	a son suficientes para favorecer en mí la formación de					muy del enunciado (V2) Encuentro que este ítem y el 15 se dirigen hacia lo mismo. (V3)
----------------------------------	---	--	--	--	--	--

. Las actividades que se desarrollaron en el eje de práctica fueron muy adecuadas para que yo pueda favorecer la formación de competencias socioemocionales en mis estudiantes durante las prácticas.			3	0	3	0	Igual que en el anterior(V 2)
. Estoy muy bien formado	para		2	1	3	0	"Me siento muy bien

desarrollar estrategias y actividades que aborden desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de los establecimientos educacional	e	l					formado o Estoy muy bien formado ... De preferencia a esta última" (V1) "Te recomiendo o cambiar la redacción "Siento que tengo un nivel de formación adecuado para desarrollar ..." (V2) Creería que sobre el "Me" El concepto resaltado hace alusión a un concepto subjetivo, sería adecuado reemplazarlo por algo que aclare los términos de esa formación (V3)
IMPLEMENTACION							

. La implementación de los talleres de formación en competencias socioemocionales son trabajados con actividades y estrategias desde la teoría a la práctica.	3	0	3	0	
. El tiempo destinado para abordar temas socioemocionales dentro del eje de prácticas es suficiente.	3	0	3	0	
. El número de sesiones destinada en los módulos de práctica para la formación socioemocional es suficiente.	3	0	3	0	
Gracias a mi formación en los módulos de prácticas, conozco uno o más modelos de competencias socioemocionales.	2	1	3	0	Gracias a mi formación en los módulos de práctica, conozco uno o más modelos de competencias emocionales (V1)
. La formación de competencias socioemocionales es implementado y a través de un modelo que es conocido. aprendido a lo largo del eje de pr	3	0	3	0	
. Las actividades que se realizan para el desarrollo de competencias socioemocionales son	3	0	3	0	
. significativas y sujetas a la realidad de contextos educativos.					

. El promover la formación de competencias socioemocionales ha significado un cambio en estrategias y actividades durante los talleres de práctica.	2	1	3	0	Revisa: “...cambio en el contenido que se aborda en estos talleres” o “cambios en los contenidos que se abordan en estos talleres”. (V2) Por más que leo el ítem no alcanzo a comprenderlo . Podría ser porque no tengo claro qué talleres y a qué contenidos se refiere.(V3)
. El promover la formación de competencias socioemocionales durante el desarrollo de los talleres de práctica significa un cambio en la metodología y contenido que se implementa en estos talleres.	2	1	3	0	Considero que me falta contexto para comprender el ítem. ¿Taller y módulo es lo mismo?(V3)
. El promover la formación de competencias socioemocionales significó un cambio positivo en las relaciones interpersonales del docente del taller con las/os estudiantes de práctica.	2	1	3	0	Revisar signos de puntuación. Sería pertinente saber a qué tipo de cambio se refiere el ítem; ¿es decir, cuando yo me ubico como investigadora, analizando las respuestas a estos ítems, me pregunto, de qué me puede servir una respuesta que no me va a dar claridad sobre qué tipos de

					cambio se producen, ellos dirán si hubo o no hubo cambio, pero como va a saber el investigador si fueron cambios positivos o negativos? (V3)
. Las actividades orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales que se implementan en los talleres de práctica son principalmente de carácter práctico.	3	0	3	0	
. Las actividades orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales que se implementan en los talleres de práctica son posibles de realizar en el contexto escolar.	3	0	3	0	
. El promover la formación de competencias socioemocionales durante los talleres de práctica, significó también un cambio	3	0	3	0	Me pasa algo similar al ítem 32. Sería mejorar la claridad sobre los cambios a los que se refieren los ítem.(V3)
en los procedimientos evaluativos					

CUESTIONARIO A DOCENTES

Ítem		Univocidad		Pertene- ncia		Observaci- ones
VALORATIVO		SI	N O	S I	N O	
Considero positivo que la línea socioemocional se integrara en el eje de práctica en la innovación curricular del año 2014		3	0	3	0	Corregir: "se integrará" . Sugiero redactarlo así: "Consider o que fue positivo que la línea socioemo cional se integrará en el eje de práctica en la Innovació n Curricular del año 2014" (V2) Revisar cohesión y puntuaci ón(V3)
Dada su importan- cia	las universi- des debda	2	1	3	0	Dada su importan- cia, las

dar formación	especialen ente en m carreras					universid ades
socioemo cional de pedagóg a.						deben.... (V1)
La formación en competencias socioemocionales de los estudiantes de pedagogía les permitirá tener un mejor quehacer docente.	3	0	3	0		
Hay un convencimiento colectivo entre formadores de la importancia de formar socioemocionalmente a los estudiantes de pedagogía.	3	0	3	0		
En mi rol de formador, valoro la de la formación en competencias socioemocion ales.	import ancia	3	0	3	0	Sería convenie nte ponerle un nivel a ese valor, para que sea más preciso.(V3)

Es relevante poder conocer mis emociones al momento de trabajar con estudiantes.	3	0	3	0	
En mi labor de docente de futuros profesores/as es una prioridad formarlos/as en competencias socioemocionales.	3	0	3	0	
empatía, comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes al trabajar en Se observan cambios significativos en temas socioemocionales.	2	1	3	0	Es importante nombrar ejemplos de los cambios significativos que se pueden observar, ya que esto hace que la pregunta sea más concreta.(V 2)
Es de gran importancia reconocer y manejar las emociones propias y de los otros.	3	0	3	0	
. Es necesario tener conocimiento y manejo de mis emociones al momento de formar a otros en competencias socioemocionales	3	0	3	0	
.Valoro positivamente la formación en competencias socioemocionales a estudiantes de pedagogía.	3	0	3	0	5 y 11 van hacia lo mismo.(V 3)
Tomando en cuenta su relevancia , m	2	1	3	0	Tomando

interesa conocer más sobre el tema de competencias socioemocionales.	e					en cuenta su importancia (relevancia), me interesa conocer más....(V1)
FORMATIVA						
. La autoformación en competencias socioemocionales	3	0	3	0		

es parte de mi labor como formador/a.					
. He tenido una formación continua en el área socioemocional.	3	0	3	0	
He asistido a los talleres de formación socioemocional entregados por la universidad.	3	0	3	0	Corregir: entregados (V2) Revisar coherencia (V3)
Me he preparado para poder formar a otros/as en competencias socioemocionales.	3	0	3	0	
. En mi lugar de trabajo, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre el desarrollo de competencias	3	0	3	0	

socioemocionales en la formación del estudiante de pedagogía					
. La preparación emocional del docente universitario es importante al momento de entregar formación de competencias socioemocionales a sus estudiantes.	3	0	3	0	Este ítem corresponde a la dimensión Valorativa (V1)
IMPLEMENTACION					

. Los recursos utilizados en el desarrollo de competencias socioemocionales son adecuados.		3	0	3	0	
La institución	donde trabajo ha generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía.	3	0	3	0	Me parece una atribución más que de una carrera, de una entidad, podría nombrarse la facultad, la universidad, área de programación y currículo(V3)
. Existe comunicación efectiva y constante entre las distintas carreras de pedagogía para acordar los lineamientos del área socioemocional.		3	0	3	0	
. Las actividades que se trabajan en el desarrollo de formación socioemocional son efectivas en los estudiantes.		3	0	3	0	
. Conozco lo que hacen las otras carreras en la implementación de la línea socioemocional en el eje de práctica.		3	0	3	0	
. La formación en competencias socioemocionales en el eje de prácticas tiene un hilo conductor único y claro para todas las carreras de pedagogía.		3	0	3	0	
. Existen instancias para compartir experiencias sobre la implementación entre docentes formadores en relación al desarrollo de competencias socioemocionales.		3	0	3	0	Cambiar "de" por "Para" Cambiar segundo "de" por "sobre". Aparte de compartir es relevante que
Existen espacios para compartir y						

reflexionar sobre la implementación de estrategias de afianzamiento socio emocional entre los profesores formadores						estos espacios giren en torno a la reflexión. Creo que habría que darle la vuelta al ítem para que sea de mejor comprensión, además me parece que falta la palabra clave “estrategias” sugerencia:
---	--	--	--	--	--	---

					Existen espacios para compartir y reflexionar sobre la implementación de estrategias de afianzamiento socio emocional entre los profesores formadores.(V3)
. Considero que las competencias socioemocionales, están debidamente implementadas en el eje de práctica.	3	0	3	0	
. La universidad donde trabajo ha generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía.	3	0	3	0	Nótese la diferencia y claridad entre este ítem y el 20.(V3)
. He generado las condiciones para integrar las competencias socioemocionales durante la formación del estudiante de pedagogía	3	0	3	0	
. Tengo conocimiento de cómo evaluar el desarrollo de competencias socioemocionales.	3	0	3	0	

. Las actividades que se implementan en el desarrollo de competencias socioemocionales están vinculadas a u modelo específico.	n	3	0	3	0	
Conozco y aplico más de un modelo de formación en competencias						

socioemocionales						
------------------	--	--	--	--	--	--

.

OTROS COMENTARIOS

Podría agregarse un ítem donde se indague por el conocimiento y aplicación de diferentes modelos en la formación de competencias socio emocionales, porque el 30 se queda en la indagación de un solo modelo.

Anexo 3: Autorización de directores/as de carreras.

DECLARACIÓN DE COLABORACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Yo, _____, Director(a)
de la carrera de _____,
señalo que:

Hemos sido invitados(as) a participar como carrera en el proyecto de investigación,
Formación en competencias socioemocionales en el contexto de los talleres de prácticas según docentes universitarios y estudiantes pertenecientes a carreras de pedagogía de una universidad pública y regional durante el año 2023,
presentado por Yasna Guzmán Santis como estudiante de magíster.

Se nos ha informado de los objetivos, metodología y uso de los resultados, los cuales serán utilizados con fines científicos, para sistematizarlos en la tesis y otros espacios de difusión de carácter académico.

Nos comprometemos como Dirección de carrera en facilitar el acceso a las fuentes de información. En una primera etapa, los programas formativos. Segunda etapa, información de los y las docentes que imparten programas formativos del eje de práctica para hacerles llegar un cuestionario y posterior entrevista. Tercera etapa, contacto con estudiantes del 7° y 9° semestre del año 2023.

Por su parte, la estudiante resista se compromete a entregar las conclusiones del estudio con los resultados obtenidos una vez finalizado el proceso. También, el estar atenta para responder a dudas o consultas que surjan durante el proceso de investigación, para ello se puede contactar por medio del email: yguzmansantis@gmail.com

Quedando en claro los objetivos del estudio y los compromisos asumidos por ambas partes, acepto que la carrera participe en el estudio.

Firma
Director(a) de carrera

Firma
Estudiante resista

Valparaíso, diciembre de 2022

Anexo 4: Elaboración Entrevista semiestructurada

PREGUNTAS	PROPUESTA
INTRODUCTORIA	1.- ¿Cuál es su experiencia en los procesos de práctica en la carrera que pertenece? (que cuente en qué prácticas trabaja, desde cuándo, qué opinión tiene sobre la práctica en la formación de los estudiantes de pedagogía)
DIMENSIONES	
VALORATIVA	1. ¿Cuál es su opinión respecto a que se aborde la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía durante su proceso de práctica? 2. ¿Cuál sería el aporte de la formación socioemocional al quehacer del estudiante durante sus prácticas? 3.-Según su experiencia, ¿Cree usted que hay un convencimiento colectivo entre formadores de la importancia de formar socioemocionalmente a los estudiantes de pedagogía? ¿en qué lo observa?

FORMACIÓN	1. Considera que los y las docentes de práctica deberían tener formación específica en el tema socioemocional para luego abordar este tema con los estudiantes. De ser positiva la respuesta: qué características debería tener este proceso formativo del docente de práctica. Se han generado en la universidad y/o carreras estos espacios formativos. cuáles en específicos. De ser negativa, preguntar por qué no.
	2. Si se genera un espacio de formación del área socioemocional para docentes de práctica ¿qué temas considera importantes que se aborden?
IMPLEMENTACIÓN	1.- Desde su experiencia en la universidad y en la carrera ¿cuán integrada está la formación socioemocional en el proceso formativo del estudiante de pedagogía? ¿En qué lo observa o evidencia? ¿Debería estar más integrada o está bien como se está integrando? 2.- ¿Qué características deberían tener las actividades dirigidas a la formación socioemocional en los estudiantes de pedagogía para que estas sean efectivas? 3.- En el o los módulos de práctica que imparte ¿integra actividades dirigidas a la formación socioemocional? (podría mencionar o compartir alguna) ¿con qué propósito las integra, cuál es su finalidad u objetivo) ¿son evaluadas? ¿de qué forma?

CIERRE	1.- ¿Cree usted que la formación socioemocional debe ser fortalecida en la universidad solo a nivel del eje de práctica o a un mayor nivel? ¿por qué? 2.- Considerando los temas que hemos conversado en la entrevista, desea destacar otros aspectos que se deberían tener presente.
---------------	---

Anexo 5: Transcripción y selección de fragmentos relevantes

ANÁLISIS CUALITATIVO DE ENTREVISTA A DOCENTES

VALORATIVO

PREGUNTA 1.- ¿Cuál es su opinión respecto a que se aborde la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía durante su proceso de práctica?

DOCENTE 1 me he dado cuenta que hay una necesidad desde las prácticas// te cuento en las prácticas hay mucho que se toca , que es la parte como más administrativa , y hay otra parte que NO TE ENSEÑAN// es ,muy importante al momento de tu llegar a ejercer y eso de repente va más por las habilidades de cada uno (**Características personales**) y por la carga emocional que uno trae también y se va sustentando esta formación , pero no desde la misma universidad (**Factor externo negativo: Universidad**) en psicología se trabaja más desde el punto de vista del alumno y no desde el profesor.

, creo que esto de lo socioemocional es más que necesario. (**Necesidad**)

DOCENTE 2 Encuentro eso fabuloso (**Fabuloso**) porque desde el primer año están en contacto con las escuelas los estudiantes pueden visualizar si les gusta el contacto los niños// No está bien con pero estamos nosotros tenemos una grilla de lo que es la práctica y tuvimos que ver cada contenido de lo que

(acciones
iniciales)

se va viendo.

DOCENTE 3 he visto la transición o la evolución de los estudiantes como han llegado y como se han ido enfrentando en los distintos espacios de formación// la universidad fue visionaria e establecer este circuito de práctica//es súper importante que se haya dividido entre formación emocional (**Factor externo positiva: Universidad**) , didáctico e investigativo y ahí tenemos el proceso completo lo que está planteando el decreto 67 lo que el profesor debe tener la capacidad de analizar comprender y generar una estrategia. el proceso socioemocional está integrado, pero no está entendido cada uno hace lo que cree falta una explicación que diga esto es, esta es la finalidad o propósito (**Factor externo negativo: Universidad**).

DOCENTE 4 Conozco el antes y ha sido interesante ver su formación. // la práctica se basa en 3 líneas y una de ellas es el socioemocional (**Factor externo positiva: Universidad**), se basa en el programa. (**Factor externo positiva: Abordado en los programas**)

DOCENTE
disciplina

la necesidad que salgan docentes
preparados

5Veo no solo desde la
sino en su totalidad,

uno sale de la universidad sale idealizando y después ve que no es así. //si lo valoro porque uno como docente no solo se trabaja la disciplina, lo otro es trabajar las emociones lo que pasa en el hogar o fuera repercute en sus emociones//
(Características personales)

DOCENTE 6 Yo regreso del doctorado no le encontraba sentido la práctica 1 y 2 debiera dictarse por módulos con dirigida muchas áreas de la psicología (**Psicología, relacionada con las emociones**) y esas competencias en la línea socioemocional, yo no me encuentro capacitada desde mi experiencia (**Factor externo negativo: Formación**) una década atrás yo no tengo las competencias psicológicas para empoderar a un estudiante debería hacer un psicólogo o un especialista y no sea un profe de artes sino un profe del área que haga las prácticas los primeros 4 semestres

Desde la respuesta de los docentes uno de los aspectos más reiterado es el mencionar factores que dificultan u obstaculizan el desarrollo de competencias emocionales, atribuyen esta dificultad, por una parte, a la propuesta formativa de la universidad: “No está bien instaurado aún” (d2); pero no está entendido, cada uno hace lo que cree, falta una explicación que diga esto es, esta es la finalidad o propósito (d3). Otro factor es la formación de los y las docentes, pues uno de la participante señala: “yo no me encuentro capacitada desde mi experiencia” (d6), sin embargo, hay un concepto común que aparece como una necesidad “creo que esto de lo socioemocional es más que necesario. (p1) Veo la necesidad que salgan docentes preparados en formación socioemocional (p5)

PREGUNTA 2. ¿Cuál sería el aporte de la formación socioemocional al quehacer del estudiante durante sus prácticas?

DOCENTE 1 creo que eso hay que revisarlo, ejemplo **falta educación emocional**, los tipos de trastornos más comunes que uno enfrenta en el aula que están dentro de las como yo me gestiona, y también como yo soy consciente del entorno donde estoy **autorregulo** y todo eso los alumnos no lo ven entonces lo he ido viendo todo este año.

DOCENTE 2 el segundo semestre se aborda lo socioemocional y me invitaron y se trabaja desde ellos, **autocuidado, salud mental como ser asertivo**

DOCENTE 3 quien hizo esta estructura, pero fue muy visionario me sorprende, yo creo que la acción humana la parte antrópica de la acción humana no le están sacando el provecho que corresponde, las carreras no sé si todas recién se están dando cuenta

DOCENTE 4 en los talleres tomamos la línea con seriedad y añadiendo los temas en las conversaciones emociones autocontrol fortalecimiento resolución de conflictos y postura desde la empatía desde el tono.

DOCENTE 5 ir buscando soluciones, acompañemos el proceso acompañar reconocerles con sus necesidades y emociones //son más retraídos y no saben cómo abordar situaciones entre todos buscamos una solución la línea socioemocional es una su competencia se trabaja durante todo el semestre a medida que se dan situaciones y soluciones está normalizado que no hay que involucrar los sentimientos o emociones en contextos formales

DOCENTE 6 el fuerte del eje de práctica si bien es importante en la primera etapa, pero que a medida que va aumentando haya otras áreas que tengan impacto, aumentar otros aspectos, que se vaya profundizando en la práctica según el semestre en el cual está el estudiante.

PREGUNTA 3: Según su experiencia, ¿Cree usted que hay un convencimiento colectivo entre formadores de la importancia de formar socioemocionalmente a los estudiantes de pedagogía?

DOCENTE 1 yo creo que acá la universidad, los profes, no sé si todos pero la mayoría está claro en que hay una necesidad de trabajar esa línea ya sea por convencimiento o por que viene dentro de las orientaciones de los planes y programas yo soy por convencimiento creo que lo otro no sirve si tú no tienes solucionada esta otra parte fortalecida // a nivel institucional creo si saben se han hecho algunos intentos incluso hace años atrás trajeron a este señor Bizquera que tv lo he visto en clases y otros más que he conocido, pero no está sistematizado desde un proyecto, un taller de franja permanente algo que esté ahí y creo que eso es una necesidad de la formación y creo que es darse el salto cuántico si es que se implementara algo concreto

DOCENTE 2 yo creo que falta todavía sobre todo los que son externos hay un grupo de profes contratados y que sabemos lo de la reflexión y todo eso, pero hay profes que vienen por horas y ahí falta no está como lo disciplinar o didáctico que ya está instaurado, la práctica está en 2 secciones y paralelo estamos bien, hemos ido mejorando, hay avances y esperamos que de aquí a un tiempo se logre.

DOCENTE 3 No, porque yo creo que esta parte no ha sido bien comprendida lo que es el desarrollo socioemocional de los estudiantes que debe tributar en la autonomía no en la dependencia, el desarrollo debe contribuir al desarrollo integral del estudiante donde reflexione analice su proyección futura su proyecto de vida con responsabilidad y

autonomía. el estudiante tiene que ir en relación a la convicción del perfil de egreso del estudiante he analizado los programas y no tributan. El estudiante tiene que ir en convicción leer el perfil de egreso respecto a la universidad, sus programas de las carreras no tributan al proyecto, se ve solo el contexto social y la universidad no solo tiene esos elementos

DOCENTE 4 siempre tenemos muy presentes los 3 ejes no lo podríamos dejar fuera, siempre está dentro del discurso y temática, dentro del equipo si, **ahora en las otras disciplinas no me queda tan claro, está bastante fortalecido ese tema.**

DOCENTE 5 los estudiantes hacen ver sus necesidades y muchas considerada **veces no son s y eso va a repercutir en su desarrollo y desempeño, no hay empatía con algunas situaciones, no hay consideración en algunas decisiones con los estudiantes.**

DOCENTE 6 no yo creo que no ,cuando yo llegue por 12 horas fuimos contratados que íbamos a levantar estos programas y fue falso , yo me gane un dinero sin hacer nada , no se nos consultó , salió de la nada y surge esto , nadie nos preguntó de nuestra experiencia , entonces en este tema socioemocional está muy reducido y un profe del área de la psicología puede dar argumento mejor , hay distintas lecturas de lo mismo , no sé si habrá algo homogéneo acá en la facultad hablan de una cosa y otra y hablan de empoderamiento es como el fin último pero yo creo que hay otras cosas fundamentales.-

FORMATIVO

PREGUNTA 4. Considera que los y las docentes de práctica deberían tener formación específica en el tema socioemocional para luego abordar este tema con los estudiantes.

DOCENTE 1 podrían ser talleres o dentro de la misma malla los ramos de psicología más que enseñar los referentes y es bueno que lo conozcan // que pasa con los problemas de aprendizaje propiamente tal y tipos de trastornos y clases de trastornos y enfocar a los pedagógico cognitivo y dar un barniz y solución de cómo proceder en eso yo tengo colegas que trabajan en eso , un terapeuta que incluso hizo unos manuales porque trabajaba en un pie y se cómo funciona pero yo soy la profe de la práctica no tengo porque saberlas todas pero habiendo mucho profesional que podría en su expertos darle un barniz por ultimo a los chiquillo básico de la psicología para que les haga sentido no les hace sentido y ellos encuentran que los textos son muy antiguos me han dicho no solo en el área educacional, ellos están abiertos a temas que a ellos les importa mucho como este la educación socioemocional que pasa como me enfrento al alumno a través de conocerme yo y como enfrentar un grupo si no se manejarme a mí misma porque ahora los alumnos traen más falencias y más inmadurez , uno antes uno

era hijo del rigor como se decía la letra con sangre entra y uno va a prendiendo y yo mi formación la tuve después de la universidad más que en la universidad trabajare 19 años trabajando con lo peor de los alumnos que quede espantada y uno aprende por la razón o la fuerza que tienes que trabajar de una forma no la metodología que te enseñan en la u que es muy idónea y planificar idóneamente en una realidad que no es así , como lo hago en sala con alumnos, en lo personal estaba pensando hacer un curso de conciencia de frentón , neurodidáctica neutro arte y quiero irme a lo duro , cómo funciona el cerebro más orgánico y ver los trastornos que tiene relación creo que es un tema que debemos profundizar para darle herramientas a los alumnos ligado con eso curso de educación emocional a quienes les molesta el tema, la poca asertividad de los profes para enfrentar a los alumnos y estados de ira e irracionalidad y profes poco asertivos que se ponen al nivel del alumno y es muy importante como universidad modernizar y actualizar lo que está , yo creo que le daría el palo al gato y creo que se quedó en el pasado es un tema institucional que se fue arrastrando , en otras universidades uno ve que están lleno de magíster diplomados, cursos muy contingente nosotros estamos al debe en eso con los alumnos nosotros nos fuimos quedando atrás estamos viviendo un problema en la facultad y buscando culpables

hay especialistas y sacarles más partido acá en la universidad, hay profesores que por sus dinámicas particulares no les da el tiempo

si nos dieran con un taller corto con lo más formal ya daríamos respuesta a los alumnos, la formación desde la psicología de los principales problemas que se dan desde lo cognitivo conductual.

El deber de las asignaturas blandas trabajar con esas asignaturas para fomentar lo socioemocional hay una necesidad que hay que ir potenciando y maduran un trabajo muy colaborativo con otras asignaturas, trabajar con otros colegas y no hacer tanto discurso más acción con cosas bien concretas, yo tuve la experiencia de profes nefastos hay muchos profes que necesitan rendir, producir y seleccionan a los mejores, pero qué pasa con los que no les va tan bien, pero tiene la motivación.

Los espacios de escucha no están, son pocos, los estudiantes valoran los momentos distintos y de sentirse cómodos y acogidos cambiando el Smith a los socioemocional hay evidencia que si funciona no es una cosa charlatana, hay experiencias afuera, el papel que tenemos es apuntar a la línea emocional y como institución tenemos esa responsabilidad, no podemos decir un mal profesor, pero que paso, en el camino se estreso, se desencanto ese profe también tiene un problema.

Yo creo que lo que tu Yasna estás haciendo no debería quedarse solo en una tesis, deberíamos hacer un coloquio y hacer un cruce y hacer el cruce con la realidad concreta, se quedan detrás de las letras y la investigación en el caso tuyo de primera fuente.

Hace falta la oficina de práctica necesitamos un eje central con un grupo humano que esté a la cabeza que de una formalidad

para
que

todos los profes
se vinculen

y
no
por

facultad e integrar lo que
hace uno y otro, es un

cada uno hace lo que puede y no se sabe lo
que otros

sentir de muchos, se nos dio la libertad a las necesidades nuestras pero hacen.

DOCENTE 2 talleres supongamos cada profesor sea experto en un tema que va a ir en relación con la práctica que está no solo desde mi experiencia y lo que yo entendí puedo trabajar de mis emociones y no sé si estoy bien, y uno también habla desde la experiencia y no sabemos lo que está bien, la grilla que estamos haciendo que quede súper claro el primer año esta clarísimo lo que se trabaja en lo socioemocional, ten mi tiempo yo nunca lo vi y uno va aprendiendo, trabajar los temas no todos quizás pero si lo que te toca a ti trabajar//en orientación no es mi área pero .. hay que profundizar más en los alumnos porque los alumnos de hoy de la upa son muy diferentes a nuestro tiempo trabajar como lo emocional en lo que es el trabajo propiamente tal, por ejemplo yo si tomo un curso yo no dejo botado eso, son muy volátiles, no hay compromiso, no se involucran, no son todos hay algunos que visualizan desde la formación familiar yo creo que para que tengan el sello la upa, y en la parte de su emocionalidad aprender a trabajarlo en los primeros años fuerte y después como enfrentar, alumnos a apoderados y a los propios colegas que visualizarán trabajo con casos concretos en lo emocional persona, la escuela y después con los miembros de la escuela.

Hay módulos que estos temas, pero deberían ser, se trabajan profundizados evaluados, teoría revisión de casos concretos, armonizar con la evaluación docente, la reflexión, lo emocional, persona la escuela y personas de la escuela.

DOCENTE 3 terminar con los caudillos, en estos momentos la mejor lección es no haber acreditado como carrera han tenido que alfabetizar nuevamente, hay mucha gente que llega por competencias artísticas, el tipo es bueno técnicamente pero nosotros formamos futuros profesores, y no está solo en la técnica la técnica es un medio, los perfiles y visión de la universidad hay que establecer estrategias que permitan alfabetizar y practicar lo que hay que hacer la universidad pide una cultura de calidad no hacemos juicios críticos, nos está yendo mal en la prueba inicia no hacemos un juicio crítico de eso, no hay una sistema de evaluación de la calidad de lo que estamos entregando la gente tiene mucha voluntad, ¿todo lo hacemos bien? Es imposible que todo lo hagamos bien.

nosotros nos quedamos en la técnica, investigación acción

pero no hay investigación pedagógica no se hace al momento que tomemos y analicemos las nuevas normativas y estados del marco de la buena enseñanza va y el currículo,

DOCENTE 4 yo creo que uno de los temas que a mí más me llamó la atención es el tema de la resolución de conflicto y la responsabilidad socioemocional en la toma de decisiones, los estudiantes traen las dificultades a la universidad falta criterio y

autonomía , todo lo traen para resolverse en la universidad no hay iniciativa o liderazgo falta seminario , curso del área en la autonómica y toma de decisiones , ellos deben responder a las dificultades ,y deben tener una visión integral que no perjudique a nadie , uno puede guiar y dar luces pero ellos son la cara visible y la idea es que ellos lideren el proceso de su práctica

sería clave más herramientas para fortalecer esa área, es muy necesaria abordar el área socioemocional para que el proceso de aprendizaje sea, más integral

DOCENTE 5 trabajo colaborativo , en química los docentes trabajan muy aislados y como son doctores en la disciplina pasa que no miran en menos al profesor práctica o a los mismos estudiantes de dicen tú vas a ser pedagogo no licenciado en química, entonces primero trabajar la empatía el trabajo colaborativo , no hay apoyo en la acreditación , los docentes universitarios son casi como el reflejo de lo que pueden ser nuestros estudiantes a futuro si no les enseñamos a ser empáticos con el ejemplo no estamos formando los profes del siglo xx sólo en la disciplina sino en lo humano.

DOCENTE 6 mayor énfasis a la didáctica está Darle el eje debe ser la yo no la veo escondida, didáctica es lo que une la práctica el hacer con el medio la disciplina y no veo la didáctica, un eje que potencia el hacer es lo socioemocional ser hacer y el cómo y se necesita un equilibrio, identificar aquellos docentes que no tiene las herramientas para ser profesor. A mí me gustaría tener horas en un colegio para poder allí decir si se puede o no se puede estar en la realidad

PREGUNTA 5. Si se genera un espacio de formación del área socioemocional para docentes de práctica ¿qué temas considera importantes que se aborden?

DOCENTE 1 necesidad a nivel institucional de ver el tema neurociencia de las psicopatología de ver el tema socioemocional no tanto desde el alumno sino también desde el profesor porque ellos se enfrentan a realidades dentro del aula con alumnos que antes eran los alumnos estándar con alumnos con problemas no estaban en el sistema estaban en escuelas especiales y eso les crean inseguridades miedos que tiene que enfrentar eso una persona que recién ejerce es complejo enfrentar sin tener la experiencia.

DOCENTE 2 Si dan talleres, pero en horarios que uno de pronto no puede o no es mi horario y estamos en clases creo que deberían hacerse, por ejemplo, en enero que tenemos tiempo y hacen talleres como en los colegios se quedan en enero

DOCENTE 3 Las TIFP están muy bien pensadas les podremos sacar un tremendo provecho , hay que establecer un sistema de filtro que nos permita avanzar en esto , validar este proceso no son los académicos son los estudiantes, y hay que establecer

el compromiso de la responsabilidad, si viene por una nota está equivocado académicos tiene que venir por convencimiento, los alumnos a las clases de las 8 y 9 no llegan aquel alumno que no llega que no es responsable que se justifica tiene el 51 del tiempo perdido y se equivocó de carrera .hacer talleres en horarios PERTINENTES , los imparten de 11 a 2 y estas en clases , si fueran después de las 5 me inscribo a todos. Es un nudo crítico el horario, a la universidad le conviene por acreditación el perfeccionamiento de los docentes.

DOCENTE 4 cuando yo partí te entregan un programa , uno busca dentro de sus colegas quienes han tomado las asignaturas , yo tuve que estudiar antes de esta temática , quizás es uno de los déficit es que tenemos autoaprendizaje que no hay algo de parte de la universidad no hay cursos en relación a estas temáticas , si hubiera seminario cada uno ve si el horario le permite asistir , hay distintas situaciones ,el tiempo ,los horarios ,a carga académica hay muchas cosas uno dice voy por este carril solita , en mi caso fue un autoaprendizaje.

DOCENTE 5 ahora debido a la acreditación se van a armar instancias en que vamos a tener que trabajar como carrera en los estándar pedagógicos , si bien hay horarios protegidos , solo se ve lo administrativo no se ven los temas humanos en donde quejas reunirse los estudiantes con los docentes hacer otras actividades que no por no ser académicas se le resten importancia , el año pasado el director de depto. él hizo una actividad para académicos en el jardín botánico fue en instancia aislada fue para conocernos y fue enriquecedor y compartimos en otro espacio.

DOCENTE 6 me gustaría que cada facultad hiciese su modelo según lo que piense y después cada vocero se reúna con todas las facultades y expusiera los modelos que esa facultad piensa que es y luego que de todos esos modelos levantar un eje común pero que tengan tonalidades diferentes según cada carrera , si empezamos a construir juntos es complejo, si cada carrera en un mes levantara una propuesta , presentar estos voceros y sacar un eje común, desde lo que Alejandro está haciendo que es un súper buen trabajo y levantar un modelo de práctica que tenga estos matices según cada carrera.

Hay rencillas entre facultades no solo la de educación en todas las facultades hay especialistas doctores que pueden hacer un modelo.

IMPLEMENTACIÓN

PREGUNTA 6 Desde su experiencia en la universidad y en la carrera ¿cuán integrada está la formación socioemocional en el proceso formativo del estudiante de pedagogía?

DOCENTE 1 recibo a los alumnos de TIFP 3 Y 4 comencé con un colega a armar un programa y vimos que nos cruzábamos , en el caso mío es mucho más evidente la parte socio emocional y por la parte de él es más política educativa ya más como profesor no tanto como él, entonces yo trabajo esa parte hago actividades que apuntan a eso a fortalecer al profesor //en la oficina de práctica era el profesor ángel bustos era el que llevaba la bandera y estaba lo socioemocional siento que a nivel institucional no hubo mucho eco en ese tiempo que si Bizquera dijo que estaba maravillado y que era interesante creo que falto darle impulso y eso creo que ahora es más que necesario ahora venimos de un encierro prolongado y los alumnos se han ido deteriorando y los profes debemos tener otra mirada, hay profes que no aprendieron nada , hay que cambiar la estructura rígida y replantearse las formas que ya no van en estos tiempos. Cuando yo recibía alumnos muchos alumnos están estudiando pedagogía hay profes que son muy punitivos, hablaban de profes que los marcaron para toda su vida con su forma de tratarlos o, menoscabar o ignorarlos y ellos decidieron ser profes con la misión de no hacer lo mismo.

yo he visto muchos alumnos trayendo esa carga de años de daño de un profesor que lo marcó y yo les digo que el temor es que caigan en lo mismo cuando sean profes, uno se modifica se adapta, pero no podemos cambiarle el entorno, pero sí marcar la diferencia con el trato eso será el antes

DOCENTE 2 El cambio es poco porque no se trabaja a profundidad ellos se sienten frente a situación estrés de ellos como profes o situaciones de colegio piden demasiada ayuda siento que todavía piden demasiada ayuda, los talleres son para enseñar y para visualizar situación de práctica y comentar y uno le va diciendo cómo actuar yo me imagino que esto en un par de años más esto se empieza a solidificar//

DOCENTE 3 si estamos hablando parte emocional que tribute en lo de la que corresponde artes visuales la parte didáctica tribute en artes visuales y la investigativa que tribute en las artes visuales, entonces a partir de toda esta idea podemos generar un análisis de un nudo crítico

DOCENTE 4 ellos deben responder a las dificultades, y deben tener una visión integral que no perjudique a nadie, uno puede guiar y dar luces, pero ellos son la cara visible y la idea es que ellos lideren el proceso de su práctica sería clave más herramientas para fortalecer esa área.

DOCENTE 5 no se le da la importancia del trabajo socioemocional en el aula de la universidad, al contrario, casi como que son niños de cristal porque no normalizan ciertas situaciones agresivas como humillar en una presentación, los estudiantes hacen ver sus necesidades y muchas veces no son consideradas y eso va a repercutir en sus desarrollo y desempeño

DOCENTE 6 Los estudiantes si bien es cierto no veo una aplicación pero si lo tiene presente, cuando hay situaciones de jefaturas de curso ven conflictos y ahí ellos pueden aplicar y no abstraerse de los problemas y dar soluciones, está la psicología del aprendizaje evolutiva como puedo ir entendiendo al ser , tienen 1 semestre de

orientación y psicología, el eje de la práctica hay una serie de asignaturas que deberían potenciar, los profesores de psicología de orientación de política y gestión deberían de trabajar en paralelo con los profesores de práctica para poder estar en sintonía y hacer un trabajo conjunto.

Encuentro súper bueno el trabajo que haces Yasna, hay profes que hacen lo mismo por años, no hay renovación, el eje de prácticas falta mucho, antes había este equipo de práctica, se tomaba desayuno y eran cosas breves de 30 minutos y eso era hay profes que se niegan al cambio,

PREGUNTA 7 ¿Qué características deberían tener las actividades dirigidas a la formación socioemocional en los estudiantes de pedagogía para que estas sean efectivas?

DOCENTE 1 podrían ser talleres o dentro de la misma malla los ramos de psicología más que enseñar los referentes y es bueno que lo conozcan, pero creo que ahí tb se tiene que ir articulando con lo que está pasando en la actualidad por ejemplo me hablan de la psicología del desarrollo del niño bla bla bla, nosotros en arte lo vemos desde la gráfica, pero creo que tb debería saber qué pasa con los problemas de aprendizaje propiamente tal

DOCENTE 2 estas prácticas se trabajan con un taller, son 9 prácticas yo hago clases en el 3er año yo hago a primero básico y van al tema de apresto y lecto escritura inicial y paralelo en práctica profesional y la otra es la 8 la práctica de mención. //conozco a los alumnos mucho hago en inicial intermedio y profesional uno hace también módulos disciplinares o de mención lenguaje la enseñanza de la ortografía y todo eso uno los conoce se ha vinculado con los alumnos hay algunos de práctica profesional son invitados porque son muchos y no nos dan los tiempos

DOCENTE 3 nosotros nos quedamos en la técnica, pero no hay investigación pedagógica no se hace investigación acción, al momento que tomemos y analicemos las nuevas normativas y estándares del marco de la buena enseñanza va y el currículum, //los espacios que hay son de pasillo, los caudillos son gente que consideran el arte subjetivo.

perfiles y hacer un mapa curricular nuevo,

preparamos a nuestros alumnos para proyectos de integración

La obligación de los
revisar todos los
programas por no
haber acreditado,

cambiar
nos falta como pedagogía

nosotros y artes articula con todas las asignaturas

no hay asignatura que hable de la inclusión de aquellos niños de alto rendimiento también no hay una propuesta para ellos niños con nea no tenemos las competencias la universidad no entrega las herramientas, el programa desarrollo emocional en las Tifp hasta la 9 y no todos lo hacen

DOCENTE 4 yo creo que uno de los temas que a mí más me llamó la atención es el tema de la resolución de conflicto y la responsabilidad socioemocional en la toma de decisiones, los estudiantes traen las dificultades a la universidad falta criterio y autonomía, todo lo traen para resolverse en la universidad no hay iniciativa o liderazgo falta seminario, curso del área en la autonómica y toma de decisiones

DOCENTE 5 ahora debido a la acreditación se van a armar instancias en que vamos a tener que trabajar como carrera en los estándares pedagógicos, si bien hay horarios protegidos, solo se ve lo administrativo no se ven los temas humanos en donde quizás reunirse los estudiantes con los docentes hacer otras actividades que no por no ser académicas se le resten importancia.

DOCENTE 6 Darle mayor énfasis a la didáctica yo no la veo está escondida, el eje debe ser la didáctica es lo que une la práctica el hacer con el medio la disciplina y no veo la didáctica, un eje que potencia el hacer es lo socioemocional ser hacer y el cómo y se necesita un equilibrio, identificar aquellos docentes que no tiene las herramientas para ser profesor, a mí me gustaría tener horas en un colegio para poder allí decir si se puede o no se puede estar en la realidad// empodérate con esta sintonía de los socioemocional, cuando en la pract 1 y 2 conocerse a sí mismo debería hacer un psicólogo o un especialista y no sea un profe de artes sino un profe del área que haga las prácticas los primeros 4 semestres

PREGUNTA 8 En el o los módulos de práctica que imparte ¿integra actividades dirigidas a la formación socioemocional?

DOCENTE 1 desde la práctica al tener estos elementos vamos generando proyectos en la base socioemocional más cualitativo y mediación artística como facilitadores, la mediación desde el museo y trabajo en ámbito de talleres. planifican espacio, lugar y

problemática desarrollar que podrían hacer ahí (centro hospitalario, museo u otro) eso ha sido muy bueno en el manejo de la frustración y las actividades previas les han permitido eso ver como yo me regulo y enfrentó, y yo les digo que si ustedes no están bien emocionalmente no hay buen aprendizaje y frente a todo eso yo me he dado cuenta también y después del magíster entre a un diplomado de educación emocional que he ido aplicando.

En el caso mío como profe de arte yo trabajo todo desde técnicas que voy cruzando del arte, el año pasado trabajamos quebranta hueso poesía visual, ensayo visual a través de la imagen ellos van haciendo un ejercicio de análisis y autoanálisis y van reconociendo emociones, las emociones por ejemplo cuando estoy enojado que me pasa como represento gráficamente.

una de las cosas que más les gusta es el quebranta hueso que es transversal porque tv lo hacen en lenguaje y crean un texto y por ejemplo hablamos de un tema por ejemplo emoción como estoy hoy con qué emoción me identifico o si soy asertivo y eso lo traducimos en algo concreto , el último ejercicio que hicimos , ejemplo el tema de la observación de maneras objetiva subjetiva y desde el pensamiento los hacía relajarse flotante y otro observar hacia adentro , también hacemos muchas cosas así , por ejemplo perciben aromas en un café y vemos desde el

expresionismo , y así varias cosas los

mándalas que son muy vistos y la idea es un bien ejercicio de soltarse e identificarse con colores .

DOCENTE 2 Por ejemplo el primer año se ve todo lo que es

el autocuidado como

profesor, salud mental , la empatía ser asertivo síndrome burnout

y como trabajarlo para

que los futuros profes tomen conciencia de eso y lo puedan manejar después en segundo año se empiezan a trabajar las emociones en la escuela porque ahí empiezan a hacer clases tenemos un profesor que es doctor Alejandro gallardo y tuvimos reunión para determinar qué es lo que se va viendo en cada módulo de lo socioemocional y él nos entrega material y como trabajarlo y nosotros tomamos y lo hacemos en la clase y ahora vamos viendo lo que vamos hacer en cada taller, visitas a aula se van ampliando , la reflexión la tenemos mucho más desarrollada que lo emocional eso en cuanto a lo emocional , no es que no se trabaja es que cada uno ve lo que hace o no ahora hay que organizar esa grilla puedo decir que estamos en proceso de mejoramiento, estamos consciente de eso en proceso de mejoramiento.

DOCENTE 3 entonces los contenidos que yo paso en las TIFP que yo hago en este caso desde la tif 7 a la 9 yo realizo ese cruce, pero por otro yo tengo lo administrativo yo en el colegio cumplo el rol soy subdirector y encargado del proyecto educativo tengo la otra visión administrativa lo que corresponde del plan de mejora y cómo se van

articulando proyectos de integración convivencia que tributa en la misión del proyecto educativo

147

DOCENTE 4 dentro de esto son conceptos autoconocimiento regulación de las emociones desde la perspectiva del docente en formación y cuando ingresan a las escuelas desde resolución de conflictos y relaciones con la comunidad educativa // si esta es aparte de nuestro eje , comienza en la 1° desde la perspectiva del docente en formación reconociéndose como estudiantes de conocerse a sí mismo el camino y pedagogía , iniciar primero actividad es como el baúl de leemos a las emociones ,

bizquera , y en la 5 desde la perspectiva de relación con otros en lo educativo.

DOCENTE 5 trabajo colaborativo, en química los docentes trabajan muy aislados y como son doctores en la disciplina pasa que no miran en menos al profesor práctica o a los mismos estudiantes de dicen tú vas a ser pedagogo no licenciado en química, entonces primero trabajar la empatía el trabajo colaborativo

DOCENTE 6 En el año 2010 empecé con las VICE y después volví y el 2013 estaban proceso de innovación de las vice y tipo lo que le faltaba a una lo tenía la otra, para que seguir con cosas separadas el objetivo era posicionarse como profesor // cuando hay situaciones de jefaturas de curso ven conflictos y ahí ellos pueden aplicar y no abstraerse de los problemas y dar soluciones, está la psicología del aprendizaje evolutiva como puedo ir entendiendo al ser, tienen un semestre de orientación y psicología, el eje de la práctica hay una serie de asignaturas que deberían potenciar, los profesores de psicología de orientación de política y gestión deberían de trabajar en paralelo con los profesores de práctica para poder estar en sintonía y hacer un trabajo conjunto.

