



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**FORMACIÓN DE FORMADORES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Ciencias de
la Educación

Autora: Sandra Milena Briceño Uribe
Tutor: Doctor Adrián Filiberto Contreras-Colmenares

San Cristóbal, abril de 2024



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día jueves, veintitrés de mayo de dos mil veinticuatro, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Víctor Díaz Quero, Rosario Ramírez de Sánchez, Domingo Rafael Toledo F., Carolina Castillo Gallardo y Adrian Filiberto Contreras Colmenares** (Tutor), Cédulas de Identidad N° V.-2512210, V.-5658025, V.-6517288, V.-11465699 y V.-3795452 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“Formación de Formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en su Práctica Pedagógica”**, presentada por la ciudadana: **Sandra Milena Briceño Uribe**, Pasaporte No. **AR439080**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por su aporte significativo en el estudio socioemocional en la formación del docente como acto aplicativo en su práctica pedagógica, lo cual, debe valorarse desde la integralidad y transversalidad de las diferentes disciplinas, en fe de lo cual firmamos.


Víctor Díaz Quero
C.I. N° V.-2512210


Rosario Ramírez de Sánchez
C.I. N° V.- V.-5658025


Domingo Rafael Toledo F.
C.I. N° V.- V.-6517288




Carolina Castillo Gallardo
C.I. N° V.-11465699


Adrian Filiberto Contreras Colmenares
C.I. N° V.-3795452
Tutor

AGRADECIMIENTOS

Con gratitud profunda por haber alcanzado la meta propuesta, deseo expresar mis sinceros agradecimientos:

A Dios Todopoderoso, cuya fuerza omnipresente me sostuvo y renovó mis energías día tras día, lo que me permitió perseverar en este camino.

A mi esposo y mis queridos hijos, Daniela y Samuel, por su apoyo inquebrantable, su infinita paciencia y comprensión. Su presencia ha sido mi mayor motivación y su apoyo indispensable en este logro.

Al Dr. Adrián Filiberto Contreras-Colmenares, mi distinguido profesor, por su dedicación incansable y su generosidad al compartir sus vastos conocimientos. Su orientación experta y sus enseñanzas han sido fundamentales en mi camino hacia el éxito académico.

Y a todas aquellas personas que, de una u otra manera, han formado parte de este desafío y me han brindado su compañía y apoyo. Su contribución ha sido invaluable y siempre será recordada con gratitud.

DEDICATORIA

Dedicado a aquellos que, en las aulas universitarias, comienzan su camino hacia convertirse en los educadores del mañana, a mis estudiantes de licenciatura, así como a los mentores que guían a estos futuros maestros. Este esfuerzo está dedicado a todos ustedes como un recordatorio de la importancia de la formación integral. Que nunca olvidemos nuestra misión de moldear no solo mentes, sino también corazones, cultivando competencias socioemocionales fundamentales para construir un mundo mejor.

ÍNDICE

	pp.
ÍNDICE	v
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
El contexto de indagatoria.....	4
Acercamiento a la realidad	4
Objetivos de la investigación	25
Objetivo integrador	25
Objetivos concretos	25
La razón de la investigación	25
CAPÍTULO II	28
Práctica pedagógica.....	28
Estudios previos	28
Lo teórico (o fundamentación teórica)	35
Teoría sustantiva de la práctica pedagógica	44
CAPÍTULO III	48
Competencias socioemocionales.....	48
Estudios previos	48
Lo teórico (o fundamentación teórica)	55
Teoría sustantiva relacionada con las competencias socioemocionales	65
CAPÍTULO IV.....	69
La formación de formadores (futuros docentes): percepciones	69
Estudios previos	69
Lo teórico (o fundamento teórico)	75
Teoría sustantiva de la formación de formadores.....	82
CAPÍTULO V.....	86
Lo metodológico	86
Lo Epistemológico	86
Teorías de Apoyo en la Construcción del Objeto de Conocimiento.....	90
Paradigma Epistemológico de la Investigación	93

Método de Investigación.....	94
Informantes Clave.....	96
Criterios para Seleccionar los Informantes Clave	97
Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	97
Valoración de los instrumentos.....	99
Disquisición, hermenéutica y teorización.....	100
Diseño de la Investigación.....	103
Criterios de Cientificidad de la Investigación Cualitativa.....	105
Credibilidad.....	105
Comparabilidad.....	105
Transferibilidad	106
Dependencia.....	106
Auditoría de dependencia	107
Confirmabilidad.....	107
Auditoría de confirmabilidad	108
CAPÍTULO VI.....	109
Disquisición y hermenéutica.....	109
Unidad temática: Práctica pedagógica	110
Categoría: Didactismo pedagógico de la inteligencia emocional: <i>Aprendizaje emocional activo y transversal</i>	111
Categoría: Prácticas inclusivas en el aula: <i>Participación igualitaria y respetuosa</i>	116
Categoría: Dialógica socrática: <i>Intercambio dialéctico reflexivo</i>	118
Categoría: Pedagogía de la actitud: <i>Educación afectiva</i>	119
Categoría: Evolución pedagógica y reflexión continua: <i>Desarrollo profesional continuo</i>	121
Categoría: Simbiosis pedagógica: <i>Colaboración sinérgica entre los maestros, los padres y los estudiantes</i>	122
Categoría: Conflictividad en el entorno educativo: <i>Experticia para incorporar estrategias de solución</i>	124
Categoría: Desarrollo didáctico focalizado: <i>Búsqueda de una fundamentación pedagógica explícita</i>	125
Categoría: Dominio procedimental del conocimiento: <i>Desarrollo de habilidades de aplicación cognitiva</i>	126
Categoría: Enfoque didáctico orientado a la heterogeneidad de los alumnos: <i>Diversificación pedagógica y enfoque interseccional</i>	127

Categoría: Enfoque práctico formativo: <i>Aprendizaje experiencial</i>	129
Categoría: Conciencia emocional recíproca: <i>Gestión emocional colectiva</i>	133
Categoría: Respeto por los principios axiológicos: <i>Ética relacional</i>	135
Categoría: Distrés decisional: <i>Inteligencia decisional y evaluación de las implicaciones</i>	136
Categoría: Ansiedad adolescente: <i>Inteligencia emocional adaptativa</i>	138
Categoría: Formación integral: <i>Crecimiento holístico</i>	139
Categoría: Ecosistema de aprendizaje: <i>Educación socioemocional inmersiva</i>	141
Categoría: Psicoafectos con nexos filiales: <i>Parentalidad positiva</i>	143
Categoría: Dominio de reacciones psicofisiológicas: <i>Estrategias de regulación</i>	144
Categoría: Desarrollo de habilidades interpersonales: <i>Inteligencia relacional</i>	147
Categoría: Respuestas psicoemocionales: <i>Autocuidado emocional</i>	149
Categoría: Facultad cognitiva y ejecutiva de selección: <i>Búsqueda heurística</i>	151
Unidad temática: Formación de formadores.....	153
De seguidas la descripción de cada una de las categorías y la propuesta definicional de cada concepto emergente, que ha sido elaborado.	154
Categoría: Dominio de las reacciones psicofisiológicas por parte del docente: <i>Estrategias regulatorias comportamentales</i>	154
Categoría: Conciencia intrapsíquica: Mejoramiento en los procesos racionales	156
Categoría: Requerimiento de una cátedra especializada: <i>Pedagogía de la inteligencia emocional</i>	157
Categoría: Desafíos en la práctica pedagógica: <i>Gestión efectiva del tiempo</i>	159
Categoría: Currículo restringente: <i>Impacto en la formación pedagógica</i>	161
Categoría: Docentes neófitos: <i>Facilidad para la inserción académica</i>	163
Categoría: Enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales: <i>Inteligencia emocional educativa</i>	165
Categoría: Prioridades de valor: <i>Importancia de la formación integral</i>	167
Categoría: Cultura educativa unidimensional: <i>Énfasis en la dimensión cognitiva</i>	169
Categoría: Necesidad de mejora en la formación docente: <i>Enfoque en la formación socioemocional</i>	170
Progresión de la teorización: de los conceptos emergentes a los conceptos emergentes abarcadores.....	173

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Práctica Pedagógica: <i>Cultura pedagógica emocionalmente consciente y transversal</i>	173
Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Práctica Pedagógica: <i>Enfoque pedagógico integral en el ecosistema educativo socioemocional</i> ...	175
Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Competencias socioemocionales: <i>Competencia emocional y relacional colectiva</i>	177
Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Competencias socioemocionales: <i>Desarrollo integral de competencias socioemocionales</i> ..	178
Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes): <i>Desarrollo integral de competencias socioemocionales, en futuros docentes, para la enseñanza efectiva</i>	180
Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes): <i>Gestión y optimización del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes</i>	182
CAPÍTULO VII	186
Aproximación teórica	186
Explicación de la aproximación teórica: Modelo de formación docente integral para ecosistemas educativos con equilibrio socioemocional	191
CAPÍTULO VIII	193
Verdades provisionales	193
Objetivo Integrador	193
Objetivos concretos	193
¿Qué sigue?	196
REFERENCIAS	198
ANEXOS	215
Anexo1. Sistematización de los objetivos	215
Anexo 2. Consentimiento informado de los participantes	221
Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurado	226
Anexo 4. Registro sistematizado de la información	229
Síntesis curricular de la autora	269
Síntesis curricular del Tutor	270

LISTA DE TABLAS

Tabla	pp.
1 Competencias socioemocionales que deben fomentar los docentes.....	97
2 Identificación de los códigos	110
3 Categorías y conceptos emergentes de la Unidad Temática Práctica Pedagógica	111
4 Categorías y conceptos emergentes de la Unidad Temática Competencias Socioemocionales	132
5 Categorías y conceptos emergentes de la Unidad Temática Formación de formadores (futuros docentes).....	154
6 Conceptos Emergentes Abarcadores de la Unidad Temática: Práctica Pedagógica	173
7 Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Competencias socioemocionales.....	176
8 Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes).....	180
9 Organización de las unidades temáticas, conceptos emergentes y conceptos abarcadores	184

LISTA DE FIGURAS

Figura	pp.
1 Competencias socioemocionales que deben fomentar los docentes.....	9
2 Modelo de teorización	102
3 Diseño de la investigación	103
4 Presentación de las relaciones entre los diferentes elementos la primera Unidad Temática: Práctica pedagógica	132
5 Reflejo de las relaciones entre la Unidad Temática Competencias Socioemocionales, sus categorías y conceptos emergentes	153
6 Revelación de las relaciones entre la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes), sus categorías y los conceptos emergentes	172
7 Red de relaciones entre las unidades temáticas, conceptos emergentes, conceptos emergentes abarcadores y aproximación teórica	189

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Formación docente

**FORMACIÓN DE FORMADORES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
SOCIOMOCIONALES EN EL AULA**

Autora: Sandra Milena Briceño Uribe
Tutor: Dr. Adrián Filiberto Contreras-Colmenares
Fecha: abril, 2024

RESUMEN

Los seres humanos necesitan ser formados de acuerdo con la responsabilidad que tienen dentro una sociedad, comunidad o institución. En ello emerge el compromiso de los mediadores o formadores de otras personas; por tanto, necesitan prepararse para esos procesos. Mayor pertinencia tiene la formación de futuros docentes en lo que atañe al desarrollo de competencias socioemocionales en el aula, en la ejercitación de su práctica pedagógica. La formación de formadores es una acción que permite a los futuros docentes capacitarse en técnicas, métodos y recursos para apoyar la construcción de conocimiento en otros seres humanos. La investigación tuvo como objetivo integrador: generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media. Procedimentalmente, se asumió como método la etnometodología, bajo el enfoque introspectivo vivencial como paradigma epistemológico. La disquisición y la hermenéutica se realizó bajo una orientación cualitativa. El escenario investigativo fue plural. Hubo varios donde se encontraban los cinco (05) informantes seleccionados: docentes recién egresados. La técnica fue la entrevista y como instrumento el guion de entrevista semiestructurada para recopilar información. Para la teorización se crearon categorías y conceptos emergentes que culminó en la aproximación teórica: "Una formación docente integral para ecosistemas educativos con equilibrio socioemocional". Esta elaboración abarca: la cultura pedagógica emocionalmente consciente y transversal, el enfoque pedagógico en el ecosistema educativo socioemocional integrado y la gestión del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes.

Descriptores: competencias socioemocionales, educación básica y media, formación de formadores, práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La formación de formadores en el ámbito educativo es un tema de creciente importancia en la actualidad, especialmente cuando se enfoca en el desarrollo de competencias socioemocionales dentro de la práctica pedagógica. En un entorno donde el papel del docente abarca más allá de la mera transmisión de conocimientos, resulta esencial explorar cómo preparar a estos profesionales para abordar las demandas emocionales y sociales de sus futuros educandos en la educación básica y media. En este contexto, surge la pregunta central que orienta este estudio: ¿Qué aproximación teórica se puede generar respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media?

Este cuestionamiento conduce a la exploración de diversas subpreguntas que examina y trata aspectos fundamentales de la formación docente y su influencia en el ámbito educativo. Se indaga cómo los maestros recién egresados perciben su preparación para abordar competencias socioemocionales en su futura labor pedagógica. Asimismo, se busca inquirir sobre el impacto que esta formación tiene en el aprendizaje de competencias socioemocionales por parte de los estudiantes de educación básica y media. Además, se plantea qué competencias socioemocionales deberían poseer y desarrollar los futuros docentes, así como por qué es crucial integrar el desarrollo de competencias emocionales en la educación básica y media.

De ahí que, la presente investigación tenga como objetivo integrador: generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros), para el desarrollo de competencias socioemocionales, en su posterior práctica pedagógica, en la educación básica y media. Para lograr este propósito, se plantean objetivos concretos que incluyen el análisis de la percepción de los maestros recién egresados y futuros docentes, la caracterización de la incidencia de la formación docente en el aprendizaje de competencias socioemocionales de los estudiantes, la identificación de competencias socioemocionales clave para los docentes, la explicación de la importancia de estas competencias en la educación, y la evaluación del impacto de la formación en

competencias socioemocionales en la práctica pedagógica.

Por un lado, desde lo metodológico, se adopta un enfoque introspectivo vivencial, respaldado por la investigación cualitativa con apoyo en la etnometodología. Este enfoque permite una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los docentes recién egresados. Además, se emplea la técnica de entrevista semiestructurada para la recolección de información, facilitando la obtención de datos ricos y contextualizados.

Por otra parte, a través de la disquisición y hermenéutica, se elabora una aproximación teórica que culmina en la proposición explicativa de la formación docente integral para ecosistemas educativos con equilibrio socioemocional. Este enfoque se fundamenta en conceptos emergentes como la cultura pedagógica emocionalmente consciente, el enfoque pedagógico en el ecosistema educativo socioemocional integrado, y el desarrollo integral de competencias socioemocionales en futuros docentes, entre otros. En conjunto, estas consideraciones forman la base para inquirir sobre el tema de la formación de formadores en el contexto de las competencias socioemocionales en la educación básica y media.

En el desarrollo de esta tesis, el lector encontrará una serie de capítulos que tratan distintos aspectos del tema investigado. En el capítulo I, se presenta la problematización del objeto de estudio, el acercamiento a la realidad, los propósitos, así como la razón y los alcances del proceso indagatorio. En los siguientes capítulos II, III y IV, se examinan los estudios previos y los constructos teóricos relacionados con la práctica pedagógica, las competencias socioemocionales y la formación de formadores.

Luego, en el capítulo V, se detalla la metodología utilizada en la investigación, y se incluye el paradigma epistemológico, el método de investigación, los informantes y las técnicas de recolección de información. En el capítulo VI, se hace la disquisición y hermenéutica de la información recolectada y se presentan los hallazgos respectivos. El capítulo VII contiene la aproximación teórica que surgió del proceso investigativo: Un enfoque acerca de la formación docente integral para ecosistemas educativos con equilibrio socioemocional

Finalmente, en el capítulo VIII se encuentran las verdades provisionales derivadas de los hallazgos obtenidos. Estas revelan la necesidad de un enfoque integral y

multifacético en la formación docente, que incluya tanto aspectos teóricos como prácticos. Se evidencia que los maestros recién egresados reconocen la importancia de las competencias socioemocionales, pero enfrentan brechas en su formación inicial, lo que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. La formación en competencias socioemocionales tiene el potencial de mejorar la práctica pedagógica y el ambiente educativo, con el fin de promover el bienestar integral de los estudiantes; así como prepararlos para los desafíos actuales.

CAPÍTULO I

El contexto de indagatoria

Acercamiento a la realidad

A lo largo de la historia evolutiva se ha hablado de la educación como medio para el avance los pueblos, para su transformación a nivel económico, político y social, pues se tiene en cuenta que el ser humano está en constante desarrollo, es inacabado. La compleja labor educativa ha pasado de ser exclusiva de la familia, a estar en manos de diferentes agentes formadores en la sociedad, como lo muestra la historia, pues, pese a que la familia es el núcleo educativo de la sociedad, la información con la cual se construye el conocimiento, hoy en día, proviene de diversas fuentes.

Es así como los retos actuales demandan asumir nuevos propósitos en educación debido a que las sociedades están en constante búsqueda del conocimiento. Con base en ello, Delors (1996) formuló cuatro pilares de la educación que se entrelazan: el aprender a conocer, como conjunto de conocimientos adquiridos de las diferentes fuentes y de la experiencia misma; el aprender a hacer, en el cual el aprendiz hace despliegue de sus habilidades para poner en práctica su saber; el aprender a ser, que tiene relación con las actitudes del individuo para el desarrollo integral de su propia personalidad; y el aprender a convivir, lo cual requiere la comprensión mutua a través del ejercicio de valores sociales. Estos dos últimos pilares favorecen las competencias socioemocionales, que a su vez coadyuvan con el aprendizaje y el cambio social, como propósito educativo, por lo cual es indispensable que los futuros educadores propicien su desarrollo.

En esta misma línea, León (2007) plantea que ...“la educación se encarga de la arquitectura cultural del hombre: los valores, la cognición, los afectos, las emociones, las ideas, las prácticas sociales, el sentido de la vida, el lenguaje, la significación, los símbolos, el conocimiento” (p. 599); de esta manera, el conocimiento disciplinar es solo una parte del complejo significado de la educación que debe impartirse en las escuelas. Más allá de los saberes académicos, la escuela tiene como misión la educación integral del ser humano, en la cual, por ejemplo, fortalece los valores cultivados en la familia y

ayuda en el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para la formación integral del individuo.

Debido a lo anteriormente expuesto, las políticas a nivel mundial centran su atención en hacer de la educación, a través de los centros educativos, un derecho realmente asequible. Colombia, por ejemplo, en su Constitución Política (1991), como carta magna, promulga que la educación es un derecho fundamental y, a la vez, un servicio de carácter público con una función social. Además, no deja la educación solo a la familia, sino que hace responsable a la sociedad misma y al Estado, y señala que con ella se busca no solo el acceso al conocimiento, sino también a la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, lo cual tiene una relación directa con el saber ser y el saber convivir, para lo cual se requiere de habilidades socioemocionales.

En tal sentido, la Ley general de educación (Ley 115, 1994) proclama que la educación es un proceso de formación permanente, lo cual quiere decir que se realiza a lo largo de la vida; por tanto, es así como el desarrollo de las habilidades socioemocionales, por ejemplo, no es punto enfático propio de la edad preescolar; en otras palabras, si no se ha promovido el desarrollo en esa etapa educativa, tendrá que proveerse más adelante. Por consiguiente, el maestro debe estar preparado para cooperar con el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias, no solo académicas, sino también personales, a lo largo del proceso de formación. Incluso, se requiere que los docentes robustezcan tales competencias en lo particular, de manera que puedan llevarlas al aula.

Además, la ley en mención expresa que la educación es personal, cultural y social, lo cual redundando en seres humanos integrales. Personal, en la medida en que el ser humano busca su propio desarrollo; cultural, porque permite la relación del individuo con los otros y con la naturaleza a través del sentido de pertenencia, de identidad o de arraigo, representados en valores culturales y costumbres; y social, porque la persona hace parte de una comunidad y debe buscar el bien común mediante la cooperación y el cumplimiento de normas. De ahí que se espera un maestro idóneo, capaz de orientar procesos tanto en el quehacer pedagógico como humano, como ya se ha mencionado, con ética profesional y responsabilidad moral para entender que más allá de los saberes

académicos, el ser humano necesita del fortalecimiento de sus valores sociales.

En ese sentido, el sistema educativo debe transformarse e incluir la integralidad del ser. De acuerdo con Ensuncho y Aguilar (2022) ...“hay que dejar atrás la vieja concepción de un sistema cuya formación esencial era la capacidad cognitiva, y comenzar a asumir la verdadera dimensión de la formación integral y formativa” (p. 5). Es por ello que el Estado tiene el deber de velar por la cualificación docente, pues ello repercute en la evolución del sistema educativo y en el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones de educación básica y media.

A este respecto es necesario mencionar que las instituciones encargadas de la formación de los futuros educadores se preocupan por la apropiación de conocimientos básicos por parte del docente, al tiempo que este desarrolla habilidades que le servirán en su entorno laboral educativo. De esta manera, el maestro en proceso se forma para aplicar herramientas pedagógicas y didácticas que se adapten a las realidades y necesidades sociales; por lo cual, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013, p.72) ...“la formación como educador está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales”.

En consecuencia, dentro de las funciones del educador está no solo el promover aprendizajes academicistas, sino el contribuir a la formación de sujetos sociales, que incidan en su porvenir y en el de su comunidad a través de habilidades personales y sociales. En ese sentido, la educación emocional ha tomado gran fuerza y, como lo plantea Machado (2022), esta se ha convertido en un desafío para la educación actual a nivel global porque precisa transversalizar los contenidos de los planes de estudio con el desarrollo de las competencias socioemocionales, lo cual hace parte de la labor del futuro docente.

Es así como el MEN (2013) reglamenta la formación de formadores a través del Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, en el marco del plan sectorial del 2010-2014, que propende por la calidad educativa. De acuerdo con esta regulación, las acciones que se conciertan, en cuanto a la formación de los docentes, buscan el desarrollo de competencias tanto profesionales, como personales; pues un docente con bases socioemocionales sólidas puede aportar al clima institucional

y social.

De hecho, Hargreaves (1998), desde hace más de dos décadas, introdujo el concepto de *misiones cambiantes*, dentro de las premisas para la renovación de la escuela, según el cual los futuros educadores que ingresan a su proceso de formación, y que tienen la convicción de que el niño es lo más importante en todo proceso educativo y que deben aportar algo a la mejora social, asumen como misión transformar la educación y, por ende, a la sociedad. Este concepto aún tiene vigencia y en ese sentido, los docentes poseen una finalidad moral que no se enseña en las aulas universitarias, sino que va de la mano de la vocación, del carácter de servicio; así, más allá de la norma escrita y de los lineamientos que regulan la formación del profesorado, se debe tener claro el propósito de la labor encomendada. Por consiguiente, los objetivos de los docentes, aunque diversos durante su formación, convergen en la necesidad de transformación social.

Asimismo, el MEN (2016) en el plan decenal 2016-2026, denominado: el camino hacia la calidad y la equidad, formula como primer desafío estratégico regular y precisar el alcance del derecho a la educación y para ello se busca, entre otros, ...“la creación de un sistema integral de formación y cualificación docente para el desarrollo de habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y socioemocionales que potencie las competencias para el siglo XXI” (p.40). Lo anterior ratifica la prioridad de formación docente no solo en lo académico, sino también en lo personal, a través de las competencias socioemocionales. Si bien es cierto, uno de los propósitos del MEN (2016) en el Plan Decenal 2016-2026 es el fortalecimiento académico, también precisa el desarrollo de habilidades sociales, como parte de la formación integral del ser humano.

En esa misma línea, el MEN (2021), en el pacto por la equidad, pacto por la educación, en el marco del plan sectorial 2018-2022, planteó estrategias para la formación de docentes, cuyos ejes son la formación inicial de los futuros docentes, la formación de docentes en servicio, la formación en liderazgo para directivos y la formación posgradual. Del primer eje se desprenden otros ejes, dentro de los cuales se destacan: “(1) ruralidad, (2) educación inclusiva, (3) competencias en liderazgo educativo, (4) bilingüismo, innovación y uso de TIC en educación inicial, (5) ciencia, arte, tecnología y deporte, y (6) competencias ciudadanas y socioemocionales” (p. 79). De

modo que se reiteran otras competencias diferentes a las pedagógicas y disciplinares. De ahí que se considere esencial la formación de formadores en las últimas competencias mencionadas, pues de las bases personales del individuo, de sus valores y emociones, dependerá en gran medida la consecución de sus metas a nivel personal y colectivo.

En suma, la función docente va más allá del desarrollo de las competencias de las diferentes áreas del conocimiento, se requiere de competencias que respondan a las necesidades sociales. Es así como la educación socioemocional ha tomado fuerza como herramienta para el fomento de habilidades sociales y emocionales dentro del currículo. El aprendizaje de tales competencias permite que el estudiante se conozca, se relacione adecuadamente con los otros y actúe para la renovación de la sociedad en los diferentes ámbitos (social, político, económico, ambiental, entre otros).

El potenciar los hábitos y los valores que benefician a la sociedad actual siempre será un acierto en el proceso educativo en las escuelas primarias y secundarias. Es por ello por lo que el currículo se ha actualizado de cara a las nuevas disciplinas en educación; particularmente, dentro de ellas, la educación socioemocional, en la cual los educandos construyen una identidad personal. En consecuencia, el educador debe estar preparado en el cómo desarrollar dichas competencias en sus estudiantes y partir del conocimiento del porqué desarrollarlas, en qué etapas, a través de cuáles medios y herramientas. Como expresa Goleman (1999), en contraste con las competencias intelectuales que deben ser comprendidas, en lo que se refiere a las competencias socioemocionales y la forma de desarrollarlas, no se trata tanto de comprenderlas, sino del cómo llevarlas a la práctica para transformar hábitos.

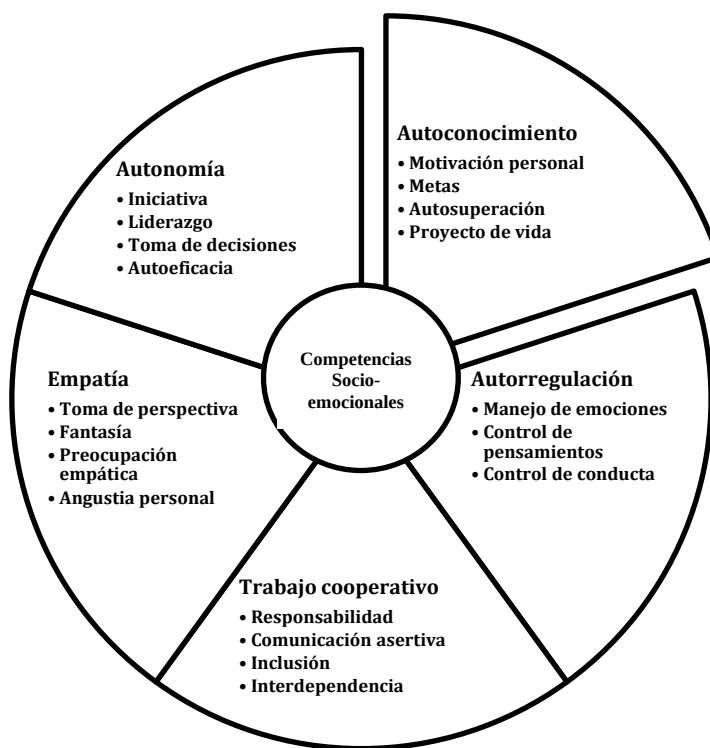
De igual manera, de un docente recién egresado de su licenciatura, luego de haber escudriñado en las teorías de Gardner (1995) sobre las inteligencias múltiples, se espera que reflexione en torno a las inteligencias intrapersonal e interpersonal, las cuales involucran el conocerse a sí mismo y a los otros, y las aplique en su quehacer pedagógico, tanto en lo personal como en el trabajo desarrollado con sus estudiantes, pues estas son relevantes para la educación socioemocional. Estas inteligencias personales posibilitan la acción de seres humanos empáticos, que trabajan cooperativamente en busca de un bien común, a la vez que se conocen y saben hasta

dónde van sus fortalezas y debilidades, y actúan consecuentemente.

En este punto, es pertinente mencionar a cuáles competencias se hace referencia cuando se habla de competencias socioemocionales que debe conocer y fomentar el futuro docente en sus buenas prácticas. Asimismo, es preciso mencionar que las expresiones *habilidades emocionales*, *competencias emocionales*, *habilidades socioemocionales*, *competencias socioemocionales* e *incluso inteligencia emocional* son usadas indistintamente por diversos autores. Así pues, estos términos hacen referencia a habilidades intrapersonales e interpersonales. Entre las habilidades que subyacen a partir del concepto de competencias socioemocionales que deben fomentar los docentes están el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración preponderantemente, las cuales se condensan en la figura1.

Figura 1

Competencias socioemocionales que deben fomentar los docentes



Ahora bien, el dilema para el nuevo docente o para los docentes recién egresados está en el cómo fomentar las habilidades que hacen parte de las competencias socioemocionales, con los estudiantes de educación básica y media de las instituciones

educativas. Por tanto, las instituciones formadoras de maestros tienen la labor, a su vez, de formarlos en cuanto a la pedagogía y la didáctica, para que los nuevos docentes vivencien con sus estudiantes este tipo de competencias. Sin embargo, antes de conocer la metodología para la inclusión de las competencias socioemocionales en el aula de clase, el futuro educador debe haber experimentado el desarrollo de tales competencias, a través de su proceso formativo en las instituciones de educación superior.

En este acto es importante recordar que los estudiantes de básica y media también aprenden a través de la observación y replicarán habilidades socioemocionales de sus educadores, a través de la observación de su conducta, del cumplimiento de normas y de la modelación de valores y actitudes, entre otros. Sobre este particular, González y Navarro (2020), en su investigación sobre las prácticas docentes y el desarrollo de conducta en los alumnos, expresan que el proceso valorativo de los estudiantes de educación básica que lleva a la conformación de conductas prosociales es influenciado por ...“las características de la interacción alumno-profesor, y se ve muy beneficiado cuando este último posee una autenticidad psicológica y moral” (p.12); es decir, que el hecho de que el docente sea consecuente entre sus palabras y sus acciones beneficia al educando. En este sentido, el docente de básica secundaria y media es un referente para sus estudiantes en cuanto a valores se trata y esto repercutirá en su desarrollo socioemocional.

Por consiguiente, el autoconocimiento, del cual hacen parte la motivación personal, las metas, la autosuperación y el proyecto de vida es una de las habilidades que debe tener y fomentar el docente en sus buenas prácticas educativas (BBPPEE), las cuales se entienden como ...“un conjunto de acciones o principios que gozan de reconocimiento por los resultados positivos que se pueden obtener de su replicación” (Mondragón y Moreno, 2020, p.1). Además, en la medida en que el docente incentiva estas subcategorías, impulsa al ser humano hacia el reconocer sus necesidades y las de los otros para buscar soluciones.

Así, el autoconocimiento llevado al ámbito del aula de clase permitirá un despliegue de destrezas, relacionadas con el planteamiento de metas y la motivación personal principalmente, que el estudiante aplicará en el entorno escolar como analogía de la vida misma fuera de la escuela. Entonces, el docente recién egresado debe

entender que su aporte en este aspecto redundará en los buenos actos que sus estudiantes puedan llevar a cabo en su comunidad, donde se requiere de habilidades que les permitan afrontar los problemas sociales, ambientales, económicos, entre otros.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, para desarrollar el autoconocimiento se requiere de la motivación personal, la misma que habrá desarrollado el individuo durante el aprendizaje de las competencias socioemocionales. Piaget e Inhelder (1997) sugieren que la motivación es esencial para el desarrollo intelectual y cognoscitivo del niño; es decir, que el motor para el desarrollo de la inteligencia es la motivación. Incluso, el mismo Piaget (2005) concibe el desequilibrio como un detonante de la motivación, pues el niño buscará el equilibrio ante situaciones difíciles.

Así, se busca que en la formación del futuro docente se fortalezca la didáctica para motivar a los estudiantes, de manera que la práctica pedagógica tome en consideración el cómo generar un clima social agradable, cuyos procesos pedagógicos se encaminen para que el niño o joven genere expectativas ante su trabajo, lo cual se consigue en la medida en que se despierta su curiosidad. Es por ello que el futuro maestro tiene la labor de incentivar el interés por el aprendizaje mediante estrategias didácticas y experiencias significativas, pues una persona con un alto nivel de motivación personal será un ser humano activo, capaz de buscar soluciones antes las situaciones conflictivas que se le presenten.

Para Maslow (1943), por ejemplo, la motivación surge en el individuo por cinco tipos de necesidades en el siguiente orden jerárquico: fisiológicas, de seguridad, sociales, de reconocimiento y de autorrealización. De ahí que los actos realizados por cada sujeto estén motivados para la satisfacción de necesidades con el propósito de ser felices. Si esto se lleva al ámbito educativo, y se tiene presente que su teoría se enmarca en el humanismo, puede decirse que la motivación, como elemento del autoconocimiento, se deriva de una formación centrada en el individuo, en su desarrollo personal esencialmente, aspecto por el que debe velar el futuro docente, quien coopera en la satisfacción de necesidades sociales, el reconocimiento y la autorrealización.

Por consiguiente, en cuanto a las necesidades sociales, el futuro docente debe aprender a mediar entre el niño y el entorno que lo rodea, ayudarlo en su integración; en lo que respecta al reconocimiento, identificar el cómo estimular el trabajo de sus

estudiantes de acuerdo con sus capacidades; y con relación a la autorregulación, orientarle en el proceso de hallar sentido a sus acciones.

Sin embargo, es esencial, para el maestro, involucrar a las familias una vez que el niño o el adolescente precisa sus necesidades y, por tanto, se siente motivado a satisfacerlas. En ese sentido, en la formación del maestro no debe pasarse por alto el tema de la inclusión de la familia en proyectos que incentiven la motivación de los estudiantes, para la satisfacción de necesidades; esa comprensión se ha de dar con mayor énfasis en edades tempranas, cuando dicho proceso satisfactorio requiere aún más del aporte de la familia, la escuela y la sociedad mancomunadamente. Cuando estos estamentos cooperan con este proceso se tienen niños motivados hacia el conocimiento propio y de su entorno, quienes empezarán a trazarse metas para su crecimiento personal.

De igual manera, la autosuperación la provoca un sentimiento de motivación cuando se tiene como propósito el perfeccionamiento personal; es decir, si el sujeto se siente motivado para superarse, actuará en torno a la superación de adversidades que le impidan su mejoramiento, y es ahí cuando el futuro docente ejerce la responsabilidad de ayudar al estudiante en encontrar el mejor camino para superarlas. Por tanto, la formación del futuro docente precisa, no solo del aprender a cooperar con el estudiante en la ejecución de estrategias, para responder a dificultades que se le presentan en una determinada área del saber, sino también que debe saber actuar frente a problemáticas diversas relacionadas con lo socioemocional, para llegar a la superación personal.

Por otra parte, alcanzar esa autosuperación, que genera bienestar propio, implica el planteamiento de objetivos alcanzables por parte del estudiante; pero como alcanzarlos hace parte de la guía del docente, entonces, éste debe prepararse para ello. A manera de ejemplo, si el individuo posee conductas negativas, estas impedirán la autorrealización y, por ende, el cumplimiento de dichas metas; es por ello por lo cual el docente debe ayudarlo en el reconocimiento de las emociones propias para autosuperarse, pues ello beneficia al individuo y a la sociedad en la medida en que se previenen problemáticas sociales, las cuales son producto de las conductas negativas. Así pues, ayudar al estudiante a actuar, sobre tales conductas, es una forma de apoyarlo en el alcance de las metas planteadas, para su autosuperación.

En consecuencia, si la autosuperación requiere de metas claras, es función de la escuela cooperar en la construcción del proyecto de vida (PV) de sus educandos, en el cual se plasman objetivos de vida. Ahora bien, ello implica que el futuro docente involucre en sus buenas prácticas una didáctica que le permita contribuir a la construcción del PV de sus estudiantes. Para D'Angelo (2003), el proyecto de vida expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, no solo a nivel individual, sino social; ya que, anticipándose a los acontecimientos, determinará su tarea en la sociedad y se planteará propósitos de vida de cara a las necesidades de su entorno.

En ese sentido, construir un proyecto de vida permite la formación de un ser humano crítico y reflexivo. Sobre este particular, las competencias socioemocionales constituyen una perspectiva formativa que beneficia el desarrollo integral de los individuos. De manera que la interdisciplinariedad debe fomentarse en la formación docente, pues esta contribuye para que el profesorado incluya en su práctica pedagógica la relación de saberes disciplinares con el PV del estudiante.

Por otra parte, el futuro docente también tiene la misión de coadyuvar en el desarrollo de la autorregulación, como otra de las habilidades que subyacen a partir del concepto de competencias socioemocionales. De acuerdo con González (2001), esta habilidad se entiende, en su significado más sencillo, como la capacidad del individuo para dirigir su propia conducta. Una vez que el sujeto, con autoconocimiento, se plantea unas metas, dependerá de su actuar el conseguirlas. Es decir, un individuo con autorregulación encauzará su conducta en concordancia con lo proyectado y controlará el comportamiento no apropiado. Es así como en la escuela se espera que el docente oriente a sus estudiantes en la búsqueda de alternativas para evitar conflictos y lograr metas a través de la regulación de emociones y prevenir las emociones negativas. De ahí que, el docente requiere durante su formación la información precisa y las herramientas para saber actuar y saber encaminar las reacciones emocionales fuertes de sus educandos.

Ahora bien, cuando el educador guía a sus estudiantes, niños y/o jóvenes, en el control de los pensamientos y las emociones, ello conllevará al control de la conducta. Si bien es cierto que es en la familia en donde se generan las primeras pautas de comportamiento, la escuela también incide en ellas. Depende del tipo de estímulo que

reciba el individuo, este manifestará una reacción, un patrón de conducta que se espera sea positivo cuando se tiene la habilidad del control de las emociones. Es así como el autocontrol juega un papel importante en la modificación de la conducta y por ello debe enseñarse cómo desarrollar tal habilidad, la cual implica la autoobservación, el establecimiento de normas y las consecuencias de los propios actos, aspectos que precisan de la actuación del docente. De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) expresa que ...“establecer normas de conducta enérgicas y claras influye en la conducta de los jóvenes” (p.33), lo cual comienza en la familia y se fortalece en la escuela.

De igual manera, además de establecer normas de conducta como punto de partida para la regulación de emociones, también es necesario que el docente fomente el trabajo cooperativo con sus estudiantes de educación básica y media. Con respecto a esto, la universidad debe propender, a su vez, por la formación de docentes dinámicos, capaces de incentivar el trabajo cooperativo, como habilidad inmersa dentro de las competencias socioemocionales, lo cual requiere de la responsabilidad, la comunicación asertiva, la inclusión y la interdependencia. El trabajo cooperativo contribuye a la construcción conjunta de una mejor sociedad, pues, como lo expresa Velázquez (2013), el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz para suscitar el desarrollo de actitudes prosociales. En este sentido, la escuela desempeña un papel fundamental como espacio práctico donde, a manera de laboratorio, los niños y jóvenes se forman para actuar en la vida futura.

Por consiguiente, el docente en formación necesita aprender estrategias no solo para incentivar el trabajo en equipo, sino para hacer de este un aprendizaje significativo mediante la responsabilidad individual y la comunicación asertiva, que le permita al estudiante resolver los conflictos que se presenten, respetar las ideas de todos y coevaluar el trabajo realizado. Además, si se tiene en cuenta el respeto por las diferentes opiniones dentro del trabajo cooperativo, es crucial reconocer que cada individuo posee una carga cultural diversa. De manera que, en el trabajo cooperativo debe respetarse la diversidad de todo tipo mediante la inclusión social, la cual implica el reconocimiento de los derechos humanos; por tanto, al niño que se le enseña a trabajar cooperativamente, respetará y velará por el respeto de tales derechos, a la vez que tendrá una identidad

propia y se identificará también como miembro activo de una comunidad.

Para continuar, si el futuro docente tiene como misión el fortalecer el trabajo cooperativo con miras a formar seres integrales que trabajen por objetivos comunes, la empatía es otra de las habilidades que debería saber incentivar. De acuerdo con Davis (1980), la empatía es un sentimiento mutuo en el cual el ser humano tiene la habilidad de entender las experiencias y sentimientos del otro. La empatía como respuesta emocional facilita las relaciones interpersonales necesarias para trabajar por un fin común. Dado lo anterior, la familia y la escuela deben velar por la formación de seres empáticos, solidarios, compasivos, que experimenten indirectamente las emociones del otro, como aspectos necesarios para una sociedad más justa.

Para ello, la toma de perspectiva como componente de la empatía, es fundamental, pues esta le permite al sujeto entender las causas de las emociones del otro, buscarles sentido y llegar a cooperar, si es posible, a través del planteamiento de opciones de respuesta ante determinadas situaciones. De ahí que la labor del futuro maestro vaya más allá de gestionar el trabajo en equipo, sino que debe generar un clima de empatía. Sin embargo, las relaciones empáticas se deben establecer entre los diferentes actores del proceso educativo; es decir, el docente, que llega a trabajar a las aulas, requiere estar contextualizado, para comprender las situaciones socioambientales de los estudiantes y mantener también una preocupación empática sin perder el horizonte de aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, se espera que el futuro docente reconozca la autonomía como otra de las habilidades, dentro de las competencias socioemocionales, que le permitirán al niño o joven tomar sus propias decisiones y actuar sin la intervención de otros. Al reconocer esta premisa, el maestro tiene la labor de enseñar a sus educandos que proceder con autonomía implica asumir consecuencias. Sin embargo, cuando de los niños y adolescentes se trata, Freire (2006) menciona que ...“una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber” (p. 48); todo ello apunta a que los padres apoyen en la guía del proceso y cooperen con el análisis de las consecuencias; empero, se ha de entender que no deben asumir la realización de la tarea seleccionada. Así se formará una autonomía del aprendiz, basada en la

responsabilidad. De la misma manera, el educador debe respetar la autonomía del ser del educando, a la vez que lo orienta en la toma de decisiones.

Asimismo, en la búsqueda de la autonomía por parte del estudiante, el futuro educador puede encontrarse con estudiantes que toman la iniciativa, que son líderes en potencia, y debe saber encaminar tal liderazgo. Este se desarrolla cuando el individuo tiene la habilidad de influir en los otros, de motivarlos al alcance de un objetivo trazado y lograr el bien común. Así pues, la tarea de la escuela será potenciar el liderazgo y ayudar a encauzarlo, pues también pueden encontrarse líderes negativos.

Según Maxwell (2007): ...“la capacidad de liderazgo determina el nivel de eficacia de una persona” (p. 2); es decir, se trata de lograr el efecto que desea el individuo en los otros. A su vez, el sentirse capaz de influir en los demás revela el concepto de autoeficacia. En otras palabras, esta es la creencia misma del individuo en su capacidad para actuar de tal forma que le permita alcanzar sus propósitos. La autoeficacia es necesaria para que el ser humano se sienta bien consigo mismo; esta genera, a su vez, autoconfianza para lograr los objetivos planteados. De ahí que, como plantea Merino (2010), la autoconfianza debe aprovecharse, sobre todo en la escuela, para aumentar la motivación de los estudiantes y su capacidad de autorregulación.

Por consiguiente, formar personas íntegras y líderes con tales características, que cooperarán en la búsqueda de soluciones a la problemática socioambiental, no es tarea fácil para el docente recién egresado. Este precisa de la didáctica que le brinde las herramientas para fomentar en el aula competencias socioemocionales. Así, si el futuro docente entiende que su papel traspasa la barrera de lo académico, entendido como una serie de saberes fragmentados, y va más allá, hacia la formación de individuos integrales, buscará la manera de propiciar el desarrollo de las habilidades que se han citado hasta el momento. En suma, el futuro docente ha de enfocarse tanto en los conocimientos disciplinares (dominios del conocimiento conceptuales y procedimentales), como en el Ser (dominio actitudinal), pues los conocimientos deben ponerse al servicio de la sociedad mediante el despliegue de valores prosociales.

En ese sentido, una vez que se ha descrito la perspectiva ideal del objeto de conocimiento, se aviene oportuno realizar la visión que tiene la investigadora sobre la formación de formadores, para el desarrollo de competencias socioemocionales en el

aula, desde la óptica ontológica. Y puede decirse que se valora como complejo, dinámico, singular e integral. Es complejo, por cuanto las instituciones formadoras de maestros deben llevarlos a entender el entramado de realidades complejas a las cuales se enfrentarán, en las instituciones de educación media y básica, y brindarles las herramientas para enfrentarlas. A este respecto, Morin (1999) menciona que la misión espiritual de la educación es ...“enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía intelectual y moral de la humanidad” (p. 50); es decir, que la tarea del educador, como ya se planteado, no se queda en la orientación de las experiencias de aprendizajes, centrados en un área del saber, sino que comprende la complejidad del ser humano en sus diferentes dimensiones.

Además, la formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula se considera dinámica, por cuanto el nuevo docente debe innovar y modificar las maneras como va a fomentar las habilidades en sus estudiantes, si se tiene en cuenta que las estrategias pasadas no han dado los frutos que se requieren, como se vislumbra en la sociedad actual. De igual manera, es dinámica en cuanto debe adaptarse a los cambios socioambientales y, por ende, conductuales de los educandos a quienes se les fortalecerán las habilidades socioemocionales. Con el tiempo, las actitudes y conductas se transforman de acuerdo con los estímulos externos que provienen de diversas fuentes; por tanto, el maestro debe adecuar sus prácticas para un aprendizaje significativo.

Por otro lado, la formación de docentes es singular, entendida esta singularidad como especificidad, porque, si bien es cierto aprende en comunidad, este trae una serie de valores adquiridos en la familia y en la sociedad que le servirán para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes. No obstante, puede presentarse la situación en la cual el docente en formación requiera fortalecer sus propias competencias. Por consiguiente, no solo precisará del aprendizaje de estrategias para fortalecer las habilidades socioemocionales de sus estudiantes, sino además las propias a través del autoconocimiento, cuyo punto de partida debe ser la vocación.

Finalmente, la formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula debería ser integral, pues el futuro educador, a su vez, formará seres humanos integrales, que se espera sean críticos, reflexivos, con manejo

de sus emociones, empáticos. En ese sentido humano de la educación, se requiere de un docente que haya vivenciado la educación integral para que se comprometa con la educación integral de sus educandos, como futuros ciudadanos que deben aportar al mejoramiento de la sociedad.

Ahora bien, pese a que la educación se concibe como el instrumento para el progreso de las sociedades, es claro que en el contexto colombiano lo que atañe a lo económico, lo político y lo social no avanza vertiginosamente. De acuerdo con el World Bank Group (2021): ...“el alto nivel de desigualdad en Colombia es una limitación fundamental para el crecimiento económico y el progreso social” (p. 6). En ese sentido, se necesita una educación de calidad, para cerrar las brechas de desigualdad en Colombia y contribuir, así, a la formación de ciudadanos capaces de transformar su entorno positivamente.

Es así como, el MEN (2016), a través del Plan nacional decenal de educación, llamado: El camino hacia la calidad y la equidad, se planteó el desafío de ...“avanzar hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad con justicia, equidad, respeto y reconocimiento de las diferencias” (p.1). Sin embargo, como se destaca en el párrafo anterior, a poco más de seis años, esta tarea no se ve reflejada en el desarrollo del país, ni de su sistema educativo; tal apreciación se asume toda vez que, desde la escuela, como analogía de la sociedad, se observa la falta de valores sociales tales como: el respeto, la empatía, la inclusión social, el trabajo cooperativo, entre otros, relacionados directamente con las competencias socioemocionales.

Esta ausencia de valores prosociales, además de tener su raíz en la familia, como núcleo educativo de la sociedad, está estrechamente vinculada con el hecho de que en las instituciones educativas se privilegie el conocimiento disciplinar por encima de la arquitectura cultural del hombre. Es por esto por lo que se ha perdido la misión de una educación integral del ser humano. Por consiguiente, se debe formar a los docentes para que exploren y ayuden en el desarrollo de competencias socioemocionales. A este respecto, Cervantes (2021) menciona que, aunque se han incrementado los aprendizajes no académicos en la formación de los maestros, esto ha sido fruto de estrategias no planificadas y que los aprendizajes no académicos; es decir, aquellos aprendizajes de

desarrollo personal, todavía son ignorados.

En esta misma línea, la formación del futuro docente debe considerar la inclusión de estrategias, herramientas pedagógicas y didácticas, que se adapten a las realidades y necesidades sociales y les permitan llevar las competencias socioemocionales al aula con los estudiantes de educación básica y media. No obstante, al hacer una revisión del p^éns^um académico, en el cual se detallan las asignaturas obligatorias y optativas de las diferentes licenciaturas en el país, puede encontrarse que se privilegia lo disciplinar. Son pocas las universidades que incluyen las competencias socioemocionales como parte de su plan de estudios, salvo en algunas licenciaturas pertenecientes al campo de las humanidades. De allí que quienes son formados en las universidades, al egresar como profesionales, y empezar a ejercer su actividad docente en los distintos planteles, no han desarrollado esas competencias o no saben cómo incentivarlas en el aula, para atender a sus estudiantes en el área socioemocional.

En consecuencia, se requiere incluir prácticas docentes¹ que proporcionen experiencias pedagógicas centradas en el desarrollo integral de los educandos. Pese a ello, las prácticas docentes están sujetas a las políticas de las instituciones educativas, cuyos planes de estudio pecan también por la segmentación de conocimientos. De ahí que, los docentes recién egresados llegan a ejercer su labor, a las instituciones de educación básica y media, sin mayor conocimiento respecto al cómo incluir las competencias socioemocionales en el aula, porque, como se ha expresado, no han recibido la formación en ese aspecto en la universidad; no obstante, sí perciben, en el clima institucional, que existe la necesidad de fortalecer este tipo de habilidades.

Desde la trayectoria de la autora, docente de aula por más de dieciséis (16) años, quien, como docente titular, ha abierto espacio para que futuros docentes realicen sus prácticas docentes, ha observado que la principal dificultad de los futuros egresados está en la gestión del clima del aula, más allá del conocimiento disciplinar. Asimismo, desde la experiencia como docente supervisora de la práctica docente de futuros licenciados, es preciso mencionar que, si bien este ejercicio docente incluye proyectos pedagógicos

¹ “Esta locución está referida a una entidad académica, mediante la cual, el futuro formador, demuestra, desarrolla y aplica todos los conocimientos construidos en su proceso formativo. Es, pues, una acción académica que se realiza en un espacio, al cual se le denomina aula de clase, en la que un docente, en formación, se fortalece profesionalmente” (Contreras-Colmenares, 2021, p. 102).

de aula basados en el contexto institucional, el manejo de aula, centrado en la inteligencia emocional de los educandos, se convierte en el aspecto más complejo y problemático para los futuros licenciados.

En ese sentido, uno de los planteamientos del MEN (2016), en el plan decenal de educación 2016 -2026, es el propender por la cualificación docente para desarrollar, entre otras, las habilidades socioemocionales; sin embargo, se puede afirmar que tales propuestas no abarcan los diferentes entes territoriales. En 2021, por ejemplo, se contó con la iniciativa de la secretaría de educación de Bogotá (2021), denominada: Programa integral de educación socioemocional, ciudadanía y escuelas como territorios de paz, el cual expone herramientas valiosas que posibilitan a la comunidad educativa “reconocer, diseñar y sistematizar acciones para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al desarrollo del enfoque de capacidades socioemocionales y ciudadanas” (p. 6); pese a ello, esta iniciativa se queda en la capital del país, no abarca otros entes territoriales en cuanto a formación de docentes.

Si bien es cierto, existe una política nacional para la formación continua, de educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales, en convenio con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), mediante créditos condonables, los programas se enfocan principalmente en otros campos del saber y aquellos que se relacionan con las competencias socioemocionales no llegan a todo el profesorado. Los cupos abiertos para tal fin son limitados, algunos llegan a 1.500 docentes, lo cual es poco si se tiene en cuenta que, según la cartera de educación (citada por el diario La República, 2022), en el país hay 434.939 maestros y directivos docentes, del cual el 70 % corresponden al sector público.

Por otra parte, los estudios realizados sobre la formación de docentes en competencias socioemocionales se enfocan en el desarrollo de estas competencias en el maestro, como ser humano que debe saber actuar frente a las situaciones conflictivas del aula. Sobre este particular, Jaramillo y López (2021) hacen una revisión de treinta (30) producciones académicas y concluyen que existe una necesidad de formación en competencias emocionales en los docentes, desde los programas de pregrado y posterior a ello. No obstante, se centran en que tales programas deben fortalecer las habilidades emocionales de los docentes debido a las contingencias que se viven a diario

en las aulas. Esto deja de lado la formación que se quiere rescatar en el presente estudio, aquella que no solo fortalezca las competencias de los futuros docentes, sino que les brinde las estrategias metodológicas para desarrollar, a la vez, estas competencias en sus futuros estudiantes.

Si bien es cierto, el futuro maestro debe ahondar en las herramientas metodológicas que le permitan la inclusión de las competencias socioemocionales en el aula, este también debe haber experimentado el desarrollo de estas habilidades durante su proceso formativo. Además, ese futuro docente debe ser consciente de que una de sus funciones docentes, como maestros de educación básica y media, es la formación integral de sus futuros estudiantes, con miras a formar seres humanos con capacidades para transformar la sociedad. Pese a esto, es común ver en el docente, recién egresado, el interés particular por determinada área de conocimiento; sin embargo, le resta importancia a las habilidades emocionales de los educandos, sobre todo en la básica secundaria y media, en la cual los aprendizajes están mayormente fragmentados, aun cuando existen proyectos transversales.

Sobre este particular, Díaz y Cárdenas (2022), al investigar sobre la percepción de los estudiantes de Licenciatura en educación infantil, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sobre la “importancia, necesidad y presencia de las habilidades socioemocionales en el proyecto curricular de su carrera” (p. 1), encontraron que la consideran de baja importancia. Dado lo anterior, los futuros egresados de la licenciatura no ven menester el incluir una asignatura relativa al tema en mención. Este aspecto vislumbra otro problema latente y es el desconocimiento de los futuros egresados respecto a la importancia de inteligencia emocional en el aula, la cual será fundamental en la futura práctica pedagógica.

Por otra parte, como también se ha resaltado, se requiere de maestros que hayan desarrollado suficientemente su inteligencia socioemocional, pues sus discentes de educación básica y media replicarán sus habilidades mediante la observación. Sin embargo, las instituciones educativas se enfrentan hoy en día, cada vez más, a problemáticas emocionales de sus docentes. Geseme (2022), empresa encargada de la gestión integral de la salud laboral, informa que el estrés laboral y la salud mental,

mayormente conocidos como síndrome de *burnout*², son los aspectos que más inciden en la salud de los docentes, y se convierten en riesgo laboral. Lo anterior está estrechamente relacionado con el mal manejo de las emociones por parte del profesor.

En consecuencia, un docente que no tiene manejo de sus emociones tampoco logrará incentivar el desarrollo de la inteligencia emocional de sus educandos. Ello conduce a mala gestión del clima del aula, estudiantes desmotivados y sin autorregulación para afrontar las situaciones de conflicto. De hecho, regular los patrones de conducta de niños y adolescentes es una de las dificultades más frecuentes en las aulas, lo cual obstaculiza los procesos pedagógicos; además, influye negativamente en el ambiente de clase; es decir, se afecta la convivencia escolar, que pasa de ser una cuestión individual a un asunto compartido colectivamente.

En relación con lo expuesto anteriormente, Andrades-Moya (2020) hace una revisión bibliográfica en torno a las dificultades asociadas a la convivencia escolar en Latinoamérica y concluye, entre otros aspectos, que falta preparación de los docentes y de los directivos docentes en el manejo del tema. Asimismo, enfatiza en que las instituciones educativas trabajan luego de ocurrido un conflicto, cuando debería existir una formación antes; una formación que se considera debe estar centrada en desarrollar las habilidades socioemocionales. Finalmente, Andrades-Moya (2020) incentiva la necesidad de continuar con estudios sobre convivencia escolar y, asimismo, considerar, entre otras inquietudes, de qué manera los centros de formación docente los preparan en materia de convivencia escolar; de manera que, al desarrollar su acción docente en las instituciones puedan contar con los saberes, para ayudar a sus estudiantes de básica secundaria y media, a favorecer el control de su emocionalidad.

De esta manera, la escuela incide en el control de la conducta, de los pensamientos y las emociones. Así, el establecimiento de normas es fundamental para formar estudiantes con autocontrol. Pese a ello, con los años las normas se han ido flexibilizando y con ello también el actuar del docente, quien ha pasado a ser permisivo. No con esto se está incentivando un estilo educativo autoritario o se está expresando la norma como algo punitivo, sino como parte de la formación integral del individuo que, con autoconocimiento, debe saber que cada acción trae consigo una consecuencia. En

² Síndrome de desgaste o síndrome del quemado

tal sentido, el educador debe incentivar el cumplimiento de las normas, pero hoy en día esta tarea resulta complicada, pues la sociedad y la familia, como núcleo educativo, aprueban la permisividad. Sobre este particular, Freire (2006) menciona que se debe llegar a un equilibrio entre la autoridad y la libertad para tener disciplina escolar.

Es así como las instituciones formadoras de maestros deben considerar el aportar las herramientas necesarias para que los docentes sepan cómo incentivar las habilidades socioemocionales en los entornos educativos y de esta manera prevenir la mala conducta de los educandos. Sin embargo, de acuerdo con un estudio de *Phi Delta Kappa* (PDK), (citado por Delgado, 2019), uno de los principales motivos de la deserción docente es el descontento con el manejo de la disciplina de su escuela (60 %). Esto deja ver la falta de preparación de los docentes para afrontar esta realidad educativa, para quienes resulta más fácil la dimisión.

La tarea de fomentar la inteligencia emocional, mediante la formación de seres humanos con autocontrol, empáticos, cooperativos, entre otros, es una tarea común entre la familia y la escuela, la primera como educadora y la segunda como formadora y facilitadora. Dado lo anterior, el maestro debe saber vincular a la familia en los procesos educativos; no obstante, si bien es cierto que las instituciones formadoras de maestros los preparan con respecto a la transversalidad, es difícil vincular a las familias en los proyectos planteados en las prácticas docentes, toda vez que el tiempo de la interacción con la comunidad educativa es reducido. En un estudio realizado por Vallespir-Soler y Morey-López (2019) acerca de la valoración de los educadores sobre la formación recibida, tanto inicial como continua, con respecto a la participación de las familias, se encontró la necesidad de “garantizar contenidos relacionados con la participación de las familias en la formación inicial del profesorado” (p. 86), aspecto que no está lejos de la realidad colombiana.

En conclusión, no se cumple la visión que tiene la investigadora sobre la formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula, desde la óptica ontológica. Este objeto de conocimiento no se está abordando en las instituciones formadoras de maestros como algo complejo, en tanto los futuros docentes no vislumbran la importancia del entramado de realidades complejas a las cuales se enfrentarán, en las instituciones de educación media y básica, y tampoco tienen las

herramientas para enfrentarlas.

Por otro lado, la formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula también dista de ser dinámica, en la medida en que se requiere de la innovación y de la transformación de las prácticas docentes y de las futuras prácticas pedagógicas, pues las prácticas actuales no ofrecen buenos resultados en materia de educación integral. Tampoco se está teniendo en cuenta la singularidad, los valores prosociales que trae consigo el docente para fortalecerlos y precisar estrategias para fomentar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes. Finalmente, la formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula no está siendo vista de manera integral, pues el futuro maestro también recibe una formación con conocimientos fragmentados, no se conversa entre disciplinas, ni se transversaliza con lo valorativo del ser.

Ahora bien, lo expuesto en el presente apartado da pie a la pregunta integradora que orientó este estudio: ¿Qué aproximación teórica se puede generar respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica³ en la educación básica y media? Asimismo, se generan las siguientes subpreguntas:

1. ¿Cómo perciben los maestros recién egresados y los futuros maestros su formación para el desarrollo de competencias socioemocionales en su futura práctica pedagógica?
2. ¿Cómo incide la formación de formadores en el aprendizaje de competencias socioemocionales de sus futuros estudiantes de educación básica y media?
3. ¿Qué competencias socioemocionales debería conocer y saber desarrollar el futuro docente?
4. ¿Por qué en la educación básica y media se requiere el desarrollo de las competencias emocionales?
5. ¿Cuál es el impacto en la práctica pedagógica que tiene la formación en competencias socioemocionales?

³ La práctica pedagógica se concibe como: “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, s.f., p. 2).

Objetivos de la investigación

Objetivo integrador

Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media.

Objetivos concretos

1. Analizar la percepción de los maestros recién egresados y los futuros maestros sobre su formación, para el desarrollo de competencias socioemocionales, en su futura práctica pedagógica.
2. Caracterizar la incidencia de la formación de formadores en el aprendizaje de competencias socioemocionales de sus futuros estudiantes de educación básica y media.
3. Identificar las competencias socioemocionales que debería conocer y saber desarrollar el futuro docente.
4. Explicar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la educación básica y media.
5. Evaluar el impacto en la práctica pedagógica que tiene la formación en competencias socioemocionales.

La razón de la investigación

La investigación tiene su razón de ser en cuanto permite generar conocimientos relacionados con los procesos formativos. Asimismo, tiene la intencionalidad de fortalecer el saber en lo que atañe a la formación en las competencias socioemocionales. De la misma forma, en lo que concierne a la teleología de la investigación, está orientada a ampliar el conocimiento de la investigadora sobre el objeto de conocimiento que se ha propuesto indagar para comprenderlo y/o explicarlo; y así, de modo contribuirá con el desarrollo del conocimiento, en lo relativo a la práctica pedagógica que realizan los docentes, una vez que se han titulado. Apoyará en el fomento de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación básica y media. Por tanto, a través de la investigación se llega a obtener nuevos conocimientos sobre la realidad escrutada.

Así entonces, la investigación se comprende en su razón desde el punto de vista teórico, práctico, metodológico, de su conveniencia, así como del aporte a la vida

personal y profesional de la investigadora. Por tal razón, en concordancia con estos aspectos, la presente investigación constituye un gran avance desde el punto de vista teórico en la medida en que genera la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior acción docente en la educación básica y media. Y, además, porque permite descubrir y ampliar el conocimiento teórico y conceptual sobre todas las implicaciones que tiene el objeto cognoscible que ha sido escrutado.

Por otro lado, desde un punto de vista práctico, esta investigación permitió reflexionar y reorientar las prácticas pedagógicas de los futuros docentes, lo cual beneficia no solo a los maestros en cuanto a mejores prácticas, sino también a los estudiantes de instituciones educativas de educación básica y media. Lo anterior redundará en una mejor sociedad, pues, como ya se ha mencionado, los seres humanos con habilidades socioemocionales interactúan efectivamente con los demás y gestionan sus propias emociones y comportamientos en beneficio propio y de su comunidad.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación ayuda a conseguir conocimiento riguroso y confiable sobre la formación de los futuros docentes en materia de las competencias socioemocionales. Los procedimientos para recopilar, analizar e interpretar la información tienen en cuenta el ser humano, como punto central de todo proceso educativo. Si bien reinterpretar la acción pedagógica no es tarea fácil, el presente estudio va a las fuentes directas, las cuales están relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, en lo que concierne al aporte de la investigación al conocimiento científico en el área educativa se valora desde dos perspectivas: (a) la indagatoria se considera como el vínculo, el enlace de mayor importancia entre lo teórico y la práctica pedagógica; ella está orientada a la búsqueda de la comprensión o explicación del fenómeno analizado. Con ello se posibilita realizar reflexiones acerca de cómo se puede construir conocimiento sobre la práctica pedagógica, para el fomento de las habilidades emocionales; (b) asimismo, desde esta reflexión se establecen elementos que contribuyen a la formación de nuevos profesionales con competencias socioemocionales, con lo cual le permitirá afrontar los retos que los estudiantes de educación básica y media le hacen en su hacer diario como docente.

En ese sentido, la investigación es conveniente para mejorar los procesos mencionados y, por ende, la calidad educativa. También, es provechosa no solo por la teoría que se desarrolla a partir de la misma, sino además porque se identifican necesidades y expectativas de los futuros docentes. De esta manera, se puede evaluar la eficacia de las políticas educativas en materia de formación docente en las instituciones de educación superior y promover el cambio, de ser necesario.

Además, el presente estudio aporta tanto al ámbito profesional, como al personal de la autora. En lo profesional, en la medida en que se fortalece la capacidad investigativa, se abren espacios a nuevos estudios y se contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje de otros docentes. También, se potencian las habilidades propias y se robustecen las estrategias metodológicas para el trabajo en las aulas. En lo personal, en tanto que se adquieren nuevos conocimientos, se fortalecen los ya adquiridos y se reavivan competencias socioemocionales que coadyuvan en las interacciones sociales y del entorno académico.

CAPÍTULO II

Práctica pedagógica

Estudios previos

En este capítulo se presenta la revisión realizada a estudios previos con el propósito de examinar el objeto de estudio y ampliar su comprensión. Para ello, se han analizado seis tesis doctorales, cuyos hallazgos han permitido establecer una relación con la presente investigación y han servido de base para este estudio. Tales investigaciones contribuyeron al diseño de una investigación rigurosa, en la cual se responde a interrogantes que no se han formulado antes. Además, el conocer hallazgos previos sobre el objeto de estudio permite la identificación de su relevancia y de su impacto. Los estudios previos se presentan en orden cronológico desde el de mayor antigüedad, hasta el más reciente. Asimismo, se incluyen investigaciones tanto internacionales como internacionales. Posteriormente, se hizo un recorrido por lo teórico.

Uno de los trabajos fue desarrollado por Caro (2020) en Chile, como tesis doctoral, con el objetivo principal: analizar las prácticas pedagógicas que se emplean en la adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción, Chile. De esta manera, esta investigación es pertinente porque brinda información relevante respecto al análisis de la práctica pedagógica.

En este estudio se emplea la investigación mixta, la cual tiene tanto elementos del enfoque cuantitativo, como del enfoque cualitativo. El tipo de investigación en el marco del enfoque cuantitativo es no experimental, inferencial y transeccional, cuya muestra es no probabilística, con un muestreo por conglomerado. Mientras que, en el marco del enfoque cualitativo, el tipo de diseño es el fenomenológico, de análisis descriptivo e interpretativo, con una muestra no probabilística, guiada. Tal muestra está representada por seis (6) participantes (coordinadora comunal, dos directores, JUTP, coordinadora de ciclo, coordinador académico de unidad), un grupo focal de seis (6) profesores de educación básica y otro grupo focal de siete (7) profesores de educación básica.

La población, objeto de estudio, está conformada por los maestros que se

desempeñan en educación básica en Chile. Es necesario mencionar que la educación básica en el contexto del sistema educativo chileno va desde los 6 a los 13 años, del grado primero al grado octavo. Asimismo, la muestra se limita a los profesores de educación básica de la provincia de Concepción, en la región del Bío Bío, Chile. Sin embargo, para la fase cuantitativa, la muestra de individuos que se tuvo en cuenta debía cumplir con ciertas características, pues se empleó el muestreo no probabilístico por conglomerado, en el cual se toman sujetos que son representativos de la población.

Por otra parte, en el caso del enfoque cualitativo, el instrumento empleado para la recolección de datos fue el cuestionario autoadministrado; y, en el enfoque cuantitativo, la entrevista semiestructurada y grupo focal. Para la validación de contenido de los instrumentos se empleó el juicio de expertos. Posteriormente, se aplicaron técnicas para el análisis de la información, tales como: el análisis a través del software SPSS, en el cual se hicieron las pruebas inferenciales *T-Student* y *Anova*. Además, se llevó a cabo un informe descriptivo, lo cual atiende al enfoque fenomenológico.

Subsiguientemente, los resultados de la investigación indicaron que las prácticas pedagógicas utilizadas en la adquisición y desarrollo de competencias básicas varían significativamente entre las escuelas estudiadas, lo que influye en el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, se observó que las prácticas pedagógicas más efectivas son aquellas que fomentan la participación activa de los estudiantes y su capacidad para resolver problemas.

Finalmente, la autora llega a la conclusión que las prácticas pedagógicas implementadas en el aula para el desarrollo de competencias básicas se enfocan principalmente en la enseñanza de habilidades cognitivas y menos en la enseñanza de habilidades socioemocionales, aspecto que se considera esencial en la presente investigación. Además, expresa que las prácticas pedagógicas en el aula son influenciadas por factores externos, entre los que se cuentan la política educativa y la cultura de la escuela.

En suma, determina que el desarrollo de competencias básicas es un proceso continuo y gradual, el cual precisa de la integración de habilidades cognitivas y socioemocionales, y no puede ser enseñado de manera aislada. Así, las prácticas pedagógicas efectivas en el desarrollo de competencias básicas deben involucrar a los

estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fomentar el trabajo en equipo y la colaboración, y permitir la aplicación práctica de lo aprendido en situaciones reales.

La investigación previamente mencionada tiene estrecha relación con este estudio porque no solo define y caracteriza la práctica pedagógica, sino que llega a conclusiones directamente vinculadas con otro de los elementos fundamentales en la presente investigación: las competencias socioemocionales, las cuales se referirán en el posterior capítulo. Así, se resalta la importancia de implementar prácticas pedagógicas efectivas en el aula para el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, pero, a su vez, se expresa que estas deben integrar habilidades cognitivas y socioemocionales y ser sensibles a los factores externos que influyen en el proceso educativo.

Otro estudio que consideramos relevante es el desarrollado por Garcés (2020). Este tuvo como objetivo abarcador generar una aproximación teórica respecto de las concepciones que tienen los maestros sobre la enseñanza y las prácticas pedagógicas, vinculadas con el conocimiento razonado, que realizan en las aulas de clase de primaria en la Institución Educativa Provenza, Bucaramanga, Departamento de Santander.

Para ello, se empleó la etnometodología, bajo el paradigma Introspectivo-Vivencial, con un enfoque cualitativo. Además, se contó con la participación de siete docentes informantes, de educación básica primaria, de una institución del sector público. De ahí que, se tomó la entrevista como técnica para la recolección de datos y el guion de entrevista, como instrumento. Tras esto, la autora procedió al análisis e interpretación de los relatos de los actores a través de: selección de unidades temáticas de manera intencional, la agrupación de las categorías emergentes y la elaboración de conceptos emergentes para cada una de ellas.

Finalmente, la investigadora concluyó con la aproximación teórica: “Integración de saberes para desarrollar acciones orientadas a la formación de los educandos mediante el razonamiento continuo, el análisis lógico y el fortalecimiento cognitivo”. En tal sentido, el estudio descrito permite no solo evaluar las formas de recolección de datos, sino también reflexionar en torno a los conceptos emergentes para la construcción de conocimiento significativo a través de las buenas prácticas pedagógicas.

Otra investigación, con respecto a la práctica pedagógica, es la desarrollada por Ríos (2021), en Montería, departamento de Córdoba, Colombia. El autor se planteó como

objetivo construir una propuesta de gestión académica como vía para la reflexión de la práctica pedagógica sustentada en un desarrollo curricular integral para el mejoramiento de las instituciones educativas oficiales de Montería, las cuales constituyen el contexto o escenario del proceso investigativo.

Para ello, se empleó una metodología con un enfoque mixto y un diseño secuencial exploratorio, el cual posee un componente cualitativo, que es el dominante, y un componente cuantitativo, que actúa como complementario. Así, el proceso para la aplicación de la metodología se llevó a cabo en tres etapas. En las dos primeras se realizó una exploración previa del fenómeno social a través del enfoque cualitativo, mientras en la tercera, se empleó el enfoque cuantitativo para interpretar datos y contrastar con la teoría existente.

Durante la primera etapa se tuvo en cuenta el análisis cualitativo mediante un método hermenéutico interpretativo, en el cual participaron tres (03) docentes y tres (03) directivos docentes de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, elegidos bajo el criterio de antigüedad en el servicio (5 o más años). La principal técnica de recolección de datos fue la entrevista (con un guion preestablecido), con el fin de explorar la situación problemática y determinar categorías emergentes.

En la segunda etapa se desarrolló un análisis estructural (MIC-MAC – métodos de Godet), análisis de conexión inter paradigmática, con el objetivo de determinar las categorías críticas que influyen en la situación problemática. En esta etapa participaron tres expertos en materia de gestión académica. Cabe mencionar que, en la etapa cualitativa, los criterios de validación de los instrumentos (entrevistas) y su credibilidad se dieron a través de la revisión y discusión de resultados con tres (03) expertos en el área.

Finalmente, en la tercera etapa tuvo lugar el análisis cuantitativo, mediante el empleo del método deductivo, con el fin de hacer explícito el objeto de estudio. Para ello, se usó el cuestionario, con escala tipo Likert, como la técnica de recolección de datos, lo cual generó datos estadísticos que fueron interpretados a través de la estadística descriptiva para comparar posteriormente con la teoría existente. Tal herramienta se validó a través del juicio de cinco expertos y su criterio de confiabilidad se dio a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, el cual se determinó entre 0,885 y 0,855 (Bueno). En

esta etapa se tuvo en cuenta una muestra de sesenta y seis (66) docentes mediante el muestreo probabilístico.

Los resultados de la investigación apuntan hacia la existencia de falencias tanto en el direccionamiento estratégico institucional, como en los recursos y las prácticas pedagógicas en las instituciones oficiales de Montería. También, establece la necesidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica basada en un diseño curricular integral que permita el mejoramiento de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería. Así, el autor invita a reflexión sobre los aspectos que fundamentan la práctica pedagógica y la gestión académica y que no se ven a simple vista en los procesos educativos, tales como el diseño curricular, el contexto institucional, el liderazgo transformacional y el horizonte institucional.

El anterior estudio se relaciona con esta investigación en la medida en que se reflexiona respecto a la práctica pedagógica como aquel proceso que debe darse de manera integral. De esta manera, se hace hincapié en la necesidad de un diseño curricular con criterios suficientes para orientar la práctica pedagógica. También se vincula con este estudio en tanto reflexiona sobre la urgencia de la contextualización del proceso académico, en el cual se deben tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y la articulación con el currículo mismo.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de investigación de Suárez (2021), realizado en Colombia, cuyo objetivo general fue: generar una aproximación teórica desde la comprensión y el significado de las representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente en las Escuelas Formadoras de Maestros. Así, el contexto de investigación tuvo lugar en tres (03) escuelas normales: la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, ubicada en el municipio de Cúcuta; la Escuela Normal Superior Cristo Rey, ubicada en el municipio de Barrancabermeja, departamento de Santander; y la Escuela Normal Superior, de Piedecuesta, Santander.

El enfoque metodológico de la investigación se fundamentó en la investigación cualitativa. De ahí que se tuvo en cuenta el paradigma interpretativo y el método hermenéutico soportado en la teoría fundamentada. Para ello, también se asumió como propuesta metodológica el círculo hermenéutico de Gadamer. Este diseño de etapas permitió la recolección de datos, seguido de análisis y de hallazgos.

La principal técnica para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Para ella, la investigadora seleccionó siete (07) docentes formadores y dos (02) estudiantes (docentes en formación) como sujetos participantes y/o informantes. Su selección se basó en criterios como: la aceptación voluntaria, la participación en las escuelas formadoras de maestros, el nivel de formación y años de experiencia y/o formación. Posteriormente, las categorías obtenidas producto de las entrevistas fueron sometidas a análisis a través de la triangulación y la contrastación de datos. Para lo anterior, la autora empleó los siguientes criterios de rigurosidad: sistematicidad, consistencia, optimización de la elección de procedimientos y comunicabilidad.

Con respecto a los resultados de la investigación, luego de ahondar en la representación social del docente con relación al significado de la práctica pedagógica y el sentido que le han otorgado las Escuelas Normales, la autora establece la idea de práctica pedagógica desde una visión “cambiante, inconclusa, permeada por el contexto sociocultural, las dinámicas y las interacciones intersubjetivas de los actores educativos”. Además, concluye que la práctica pedagógica es una acción producto no solo del saber y el hacer, sino también del resultado de la autorreflexión crítica del docente. Indica, además, que el maestro es quien construye y reconstruye su práctica pedagógica conforme a los retos a los cuales se ve abocada la escuela.

Estos aportes son relevantes para la presente investigación porque se retoman características de la práctica pedagógica. Además, plantea la necesidad de repensar la práctica docente y que el maestro sea sujeto activo en el proceso a través de procesos de autoevaluación. Por otra parte, permite la revisión de otros métodos de investigación diferentes a los tradicionales, como lo es el círculo hermenéutico de Gadamer.

Otro estudio relevante para nuestra investigación es el desarrollado en Colombia por Vargas (2021). La autora se formuló como propósito principal generar constructos que expliquen las competencias comunicativas del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica. Para ello, el contexto en cual tuvo lugar es la Institución Educativa Jaime Garzón, de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

La autora empleó el enfoque cualitativo en su proceso de investigación. Además, involucró el paradigma interpretativo junto con el método fenomenológico. Es por esto

por lo cual estableció categorías y subcategorías, las cuales fueron organizadas, interpretadas y contrastadas para generar los constructos teóricos. Todo ello se llevó a cabo en tres etapas: la etapa previa, en la cual se dio la revisión de referentes empíricos; la etapa descriptiva, en la cual se describen las categorías emergentes producto de las entrevistas realizadas a los informantes; y la etapa estructural, en la cual se integraron las categorías emergentes a través de la síntesis del fenómeno investigado.

En estas se emplearon técnicas para la recolección de datos como entrevistas coloquiales o dialógicas y el cuaderno de anotación (o diario de campo) para tomar notas como producto del contacto directo con los informantes. El grupo de informantes estuvo conformado por dos docentes, dos estudiantes, el rector, un coordinador y un padre de familia pertenecientes a la comunidad educativa del Colegio Jaime Garzón, de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Para el análisis de los datos, la autora acudió a la contrastación de la información, para lo cual relacionó los resultados del análisis descriptivo con los aspectos teóricos e investigaciones previas. Además, usó la triangulación de datos mediante la comparación de los resultados obtenidos entre los informantes, es decir la relación de las respuestas obtenidas por los estudiantes, los padres de familias, los docentes y el rector, con respecto a las categorías centrales decisivas emergentes.

Finalmente, a través de la investigación se generaron constructos teóricos y se llegó a resultados como: la complejidad de las competencias comunicativas en la práctica pedagógica, el autoritarismo como principal protagonista en la comunicación pedagógica, el desconocimiento teórico y práctico de las competencias comunicativas en el quehacer docente. De esta manera, se demostró que se crean concepciones, ideales, limitaciones, entre otros referentes que no aportan al manejo de competencias lingüísticas en la práctica pedagógica.

Por último, otro trabajo que representa un aporte significativo es el expuesto por Lizarazo (2021), cuyo objetivo integrador fue explicar el proceso de ejecución de las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan en escuelas multigrado del medio rural en el municipio de San José de Miranda. Para su estudio, la autora empleó el paradigma investigativo introspectivo- vivencial, con un enfoque cualitativo. Además, el método utilizado durante el proceso de investigación fue el fenomenológico. Para ello,

contó con seis (06) docentes informantes directamente del contexto; es decir, de las escuelas multigrados. Así, la información recolectada fue producto de entrevistas semiestructuradas y del registro de la observación.

Posteriormente, se llevaron a cabo unas etapas para el análisis de la información. Tales etapas consistieron en la selección de las unidades temáticas, la construcción de categorías emanadas de las entrevistas, la elaboración y definición de conceptos emergente, la construcción de conceptos emergentes abarcadores y la aproximación teórica mediante un constructo de mayor nivel teórico.

Con la investigación en mención, la autora pudo concluir la existencia de una “prospectiva de la realidad educativa que se expresa en el fortalecimiento y contextualización de las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrados en pro del desarrollo cognitivo y social de los educandos”. De ahí que, este estudio sea fundamental para la presente investigación en cuanto deja ver la necesidad del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para llegar a las buenas prácticas, aquellas que benefician el desarrollo no solo cognitivo, sino también social. En ese sentido, alcanzar el aprendizaje, depende, en cierto modo, de las buenas prácticas pedagógicas desarrolladas.

Lo teórico (o fundamentación teórica)

La práctica pedagógica es entendida como el conjunto de acciones, de estrategias y metodologías empleadas por el docente, con el fin no solo de llevar a cabo su labor educativa, sino principalmente de facilitar el aprendizaje de sus educandos. Es por ello que no debe ser vista como la transmisión de conocimientos, sino como la aplicación de estrategias didácticas y metodológicas a través del proceso educativo, en el cual es necesario tener en cuenta las necesidades individuales para hacer adaptaciones de cara a los diferentes estilos de aprendizaje.

De acuerdo con Freire (1986) "La práctica pedagógica es un acto político. La educación es un acto de intervención en el mundo" (p. 87). De ahí que esta no es una acción neutral, sino que involucra el tomar una posición política; es decir, que la acción pedagógica impacta en la toma de decisiones, influye en la organización de la sociedad e interviene de forma activa en el entorno. En ese sentido, esta debe permitir a los estudiantes la toma de conciencia crítica frente a su realidad para que la transforme, en lugar de simplemente adaptarse a ella. Para Freire la idea fundamental de la práctica

pedagógica está asociada entonces a la conciencia crítica y la transformación social, lo cual constituye la teoría de la pedagogía crítica.

Desde esta perspectiva, la educación no es un acto neutral, sino que está imbuida de valores, intereses y poderes que reflejan las relaciones sociales. La pedagogía crítica busca, por tanto, analizar y cuestionar estas relaciones de poder y fomentar la participación activa y crítica de los estudiantes en su proceso educativo. Así, el acto pedagógico se centra en el desarrollo de la conciencia social de los estudiantes, de modo que puedan cuestionar y transformar las estructuras sociales injustas. Esta perspectiva también valora la diversidad cultural y la pluralidad de voces en el aula, fomentando la inclusión y la equidad en la educación. En palabras de McLaren (2015):

La pedagogía crítica es una lucha constante contra la explotación, la alienación, la opresión y la dominación. Se trata de un intento por humanizar la educación y deconstruir las relaciones de poder que existen en la sociedad. La pedagogía crítica busca liberar la creatividad y el potencial de los estudiantes para que puedan convertirse en agentes activos del cambio social y trabajar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (p. 12)

En esta misma línea, aunque Vygotsky (1978) no se refirió directamente a la "práctica pedagógica", su teoría sociocultural tiene implicaciones importantes para la práctica pedagógica. Para este autor, "el aprendizaje no puede ser meramente un proceso de transmisión de información, sino que debe ser una experiencia enriquecedora, que promueva el desarrollo y la transformación de la persona" (Vygotsky, 1978, p. 90). En otras palabras, la práctica pedagógica impacta al individuo para su transformación personal y, por consiguiente, la transformación social; pues, como lo plantea el autor, el aprendizaje es un proceso social y cultural que se desarrolla a través de la interacción con el entorno y con otros individuos. Sobre este particular, la práctica pedagógica según Vygotsky debería enfatizar la interacción social y cultural en el proceso de aprendizaje.

Otra teoría que ha influido en el concepto de la práctica pedagógica es la teoría constructivista, desarrollada por Piaget (1970), quien afirma que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo en el que los educandos construyen su propio conocimiento mediante la exploración y la reflexión crítica. Desde este punto de vista, se espera que en la práctica pedagógica se proporcione a los estudiantes oportunidades para la

exploración y el descubrimiento personal. De hecho, Piaget (1970) enunció que "La acción pedagógica, lejos de ser un medio para transmitir un saber ya elaborado, debe ser concebida como un medio para desarrollar las actividades constructivas del niño" (p. 50). Lo anterior, enfatiza en la importancia del aprendizaje activo y la construcción personal del conocimiento en la práctica pedagógica.

De igual manera, Bruner (1966) propuso que "El papel del maestro es organizar y presentar la materia de tal manera que el alumno la descubra por sí mismo" (p. 31). En esta cita, el autor destaca la importancia del papel del docente como organizador y facilitador del aprendizaje del estudiante, y su objetivo de promover el descubrimiento del conocimiento por parte del educando, en lugar de servir de transmisor de la información de manera pasiva.

Otro teórico destacado que aporta a la definición de la práctica pedagógica es Dewey (1916), quien expresa que "aunque la escuela nunca puede reproducir la vida en su totalidad, puede reproducirla selectivamente en las situaciones más significativas, de tal manera que la práctica pedagógica se convierta en una preparación real para una vida real" (p. 259). Con lo expuesto anteriormente, Dewey (1916) quiso enfatizar la importancia de que la práctica pedagógica en las escuelas se acerque lo más posible a la vida real, pues creía que la educación no debía ser vista como algo separado de la vida, sino que debía estar en armonía con ella. De esta manera, la educación, a través de la práctica pedagógica, es un instrumento para formar a los estudiantes para la vida y, en ese sentido, estos requieren de la ayuda para desarrollar habilidades para resolución de problemas.

Por otro lado, Gardner (1991) resalta la importancia de la práctica pedagógica efectiva, la cual se basa en una comprensión sólida de cómo aprenden los estudiantes y en la capacidad de los maestros para adaptarse a situaciones específicas y cambiantes. Gardner sostiene que el aprendizaje no es un proceso uniforme y que los estudiantes aprenden de manera diferente, por lo que es importante que los docentes tengan en cuenta las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante para adaptar su acción o práctica pedagógica. Por tanto, es esencial la flexibilidad y la adaptabilidad por parte de los maestros en sus buenas prácticas pedagógicas, de manera que respondan a las necesidades cambiantes de sus educandos.

También Ausubel refirió la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades y características individuales, de modo que se produzca un aprendizaje significativo durante la práctica pedagógica. Según Ausubel (1976):

La tarea fundamental del educador consiste en organizar de tal forma los conocimientos nuevos que estos sean asimilados de manera significativa por el estudiante. Esto implica no sólo la selección y presentación de los contenidos, sino también la adecuación de los mismos a la estructura cognoscitiva del alumno, así como la aplicación de una práctica pedagógica que fomente la retención y el uso posterior de lo aprendido. (p. 51) seis (6)

En otras palabras, Ausubel acentúa la importancia de que los estudiantes comprendan el significado de los conceptos que se les enseñan durante la acción docente, en lugar de simplemente memorizarlos. Para el logro de este aprendizaje significativo, el maestro debe adaptar su práctica pedagógica a las características individuales de sus estudiantes y aplicar estrategias didácticas durante el proceso, de manera que los educandos retengan y apliquen lo aprendido en posteriores contextos.

La teoría del aprendizaje social, de la cual es representante Bandura (1977), también tiene importantes implicaciones para la práctica pedagógica. Este autor señala que los maestros deben ser conscientes de que los estudiantes pueden aprender no solo a través de su propia experiencia directa, sino también a través de la observación y la imitación de los demás (Bandura, 1977). Por esta razón, es necesario que los educadores elijan cuidadosamente los modelos a seguir para garantizar que sean efectivos y apropiados para los estudiantes. Así, en el contexto de la práctica pedagógica, esta teoría destaca la importancia del modelado y la retroalimentación en el proceso de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, la teoría crítica de la educación, influenciada por la filosofía marxista, sostiene que la educación es un proceso político y, en lo que respecta a la práctica pedagógica, destaca la importancia de la concientización crítica y la lucha por la justicia social. De hecho, de acuerdo con Adorno (1970):

La práctica pedagógica tiene la tarea de contribuir a la formación de seres humanos autónomos, capaces de pensar críticamente y actuar reflexivamente en la sociedad. Esto implica no solo la transmisión de conocimientos y habilidades, sino también la promoción de la capacidad de cuestionar las estructuras sociales y culturales existentes y de imaginar alternativas más justas y equitativas. (p. 148)

En suma, Adorno (1970) hace hincapié en la importancia de la educación y, por ende, de la práctica pedagógica como una herramienta para la transformación social y el desarrollo de una sociedad más justa y consciente, la cual se debe cuestionar para proponer cambios positivos. De nuevo, se destaca no solo el papel de la práctica pedagógica en la formación de individuos autónomos que sean capaces de pensar críticamente y actuar reflexivamente en la sociedad, sino además el papel activo de la práctica pedagógica, que va más allá de transmitir conocimientos y habilidades.

En esa misma línea, Giroux (1997) expresa que “una práctica pedagógica crítica debe ser capaz de educar a los estudiantes no solo para que entiendan la naturaleza de los sistemas de poder que estructuran sus vidas, sino también para que adquieran la capacidad de luchar contra ellos” (p. 67). Con ello, el autor destaca que la tarea de la práctica pedagógica no se reduce a la transmisión de conocimientos y habilidades técnicas, sino que además involucra la formación de ciudadanos críticos, los cuales sean capaces de cuestionar y resistir las desigualdades y opresiones sociales. En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en una herramienta para la emancipación y de transformación social como ya se ha mencionado.

Desde la teoría del aprendizaje cooperativo, también se expresa cómo debe ser la práctica pedagógica. En ella se enfatiza en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y sugiere que la práctica pedagógica efectiva implica involucrar a los estudiantes en acciones activas y prácticas que promuevan el aprendizaje significativo. Con respecto a ello, Aronson (1971) menciona que:

El aprendizaje no es un producto de la enseñanza. Es un producto de la actividad del estudiante. Por lo tanto, nuestro esfuerzo principal en la práctica pedagógica debería ser involucrar activamente al estudiante en el proceso de aprendizaje. La participación activa no solo mejora el aprendizaje, sino que también aumenta la motivación del estudiante y su interés en la materia. Los estudiantes que participan activamente en el aprendizaje no solo aprenden más, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. (p. 5)

Por otra parte, Perkins y Ritchhart (2011) señalaron, como un tipo de práctica pedagógica, la enseñanza para la comprensión, la cual es una estrategia educativa que se centra en fomentar en los estudiantes la habilidad de comprender a profundidad los

conceptos e ideas, en vez de simplemente memorizar información. Desde este punto de vista, la práctica pedagógica se basa en la elaboración de problemas auténticos y en la exploración activa de los estudiantes. El propósito fundamental se sitúa entonces en la comprensión profunda de los conceptos y su aplicación en contextos relevantes para la vida de los estudiantes. En este punto, la reflexión personal sobre su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de autorregulación son tareas indispensables para el estudiante dentro de la práctica pedagógica.

Desde otra perspectiva, en la actualidad existen otras teorías sobre las prácticas pedagógicas que se enfocan en los medios o herramientas que en ellas se emplean. Tal es el caso de la teoría de la enseñanza multimodal, la cual se encamina hacia la integración de diferentes medios y formas de comunicación para mejorar la comprensión y la retención de la información. De acuerdo con ello, la práctica pedagógica se basa en la utilización de diferentes recursos, tales como imágenes, sonidos y texto, de manera que se crea una experiencia de aprendizaje más rica y significativa para los estudiantes. Como expresa Mayer (2009) "un enfoque multimodal puede ser efectivo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente cuando se presenta la información de manera coordinada y se utiliza una variedad de recursos multimedia (p. 181)".

En esa misma línea, Anderson (2017) resalta la importancia de la práctica pedagógica efectiva y cómo esta debe basarse en una comprensión profunda de cómo los estudiantes aprenden. Anderson (2017) sugiere que, para mejorar la práctica pedagógica, los educadores deben ser reflexivos y críticos acerca de sus propias suposiciones y deben estar dispuestos a explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que se adapten a las necesidades y contextos únicos de los estudiantes. El autor también señala que la práctica pedagógica efectiva envuelve el uso de tecnologías digitales y herramientas de enseñanza innovadoras para apoyar el aprendizaje e incrementar la participación y el compromiso de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Otra perspectiva imperante es aquella que se expone desde la teoría del aprendizaje autorregulado: esta teoría se enfoca en el desarrollo de habilidades de autorregulación y autonomía en el aprendizaje. Por tanto, la práctica pedagógica se basa en la promoción de la reflexión y la autoevaluación por parte de los estudiantes, así como

en la creación de un ambiente de aprendizaje en el que se fomente la independencia y la responsabilidad. En palabras de Zimmerman (2008): "...la teoría de la autorregulación puede mejorar significativamente la práctica pedagógica y promover un aprendizaje más eficiente y efectivo" (p. 174).

De igual modo, existen otras teorías actuales con respecto a la práctica pedagógica, como lo es la teoría del aprendizaje basado en proyectos, la cual se enfoca en la creación de proyectos genuinos que involucran la resolución de problemas y la colaboración entre los estudiantes, e incluso la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se basa en la creación de proyectos significativos y en el apoyo a los educandos para que se involucren de forma activa en su aprendizaje. De hecho, al trabajar en equipo, los estudiantes pueden "desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación y pensamiento crítico, y obtener una comprensión más profunda de los temas que están estudiando" (Thomas, Mergendoller y Michaelson, 2019, p. 2).

Asimismo, el aprendizaje basado en competencias (ABC) también nos proporciona aspectos teóricos con respecto al concepto de práctica pedagógica. De acuerdo con Perrenoud (1998):

El desarrollo de una práctica pedagógica basada en competencias requiere la definición precisa y detallada de las competencias que se esperan que los estudiantes desarrollen, así como la selección y adaptación de las estrategias de enseñanza y evaluación apropiadas para promover el desarrollo de esas competencias. (p. 4)

En la cita anterior, Perrenoud (1998) destaca la importancia de una práctica pedagógica basada en competencias con el propósito de promover el desarrollo efectivo de habilidades y competencias en los estudiantes. En ese sentido, es fundamental tener una definición precisa y detallada de las competencias que se esperan que los estudiantes desarrollen durante la práctica pedagógica. Además, es indispensable seleccionar y adaptar las estrategias didácticas y evaluativas adecuadas para promover el desarrollo de esas competencias, las cuales constituyen habilidades cognitivas, pero también sociales y emocionales.

Por otra parte, desde la teoría del aprendizaje adaptativo, este puede ser utilizado para personalizar la práctica pedagógica para cada estudiante, lo cual quiere decir que el aprendizaje adaptativo puede proporcionar retroalimentación y guía adaptativa a lo

largo del proceso en la práctica pedagógica. Lo anterior constituye una acción que ayuda a los estudiantes a avanzar en su propio aprendizaje efectiva y eficientemente. Desde este enfoque, Saxberg (2016) sugiere que los sistemas de aprendizaje adaptativo pueden ser diseñados para identificar las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes, y así proporcionar una experiencia de aprendizaje personalizada que se adapte a sus necesidades únicas. De esta manera, la práctica pedagógica puede ser más efectiva al proporcionar experiencias de aprendizaje personalizadas y adaptativas que ayuden a cada estudiante a alcanzar su máximo potencial.

En suma, una práctica pedagógica efectiva y equitativa requiere de la adaptación del docente a las necesidades de los estudiantes y al evaluar el aprendizaje de forma justa y significativa, como lo señalan Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2018). Esto implica ir más allá de la enseñanza de los contenidos y, con el fin de alcanzar este objetivo, es importante que los docentes participen en el desarrollo profesional continuo y busquen oportunidades para mejorar su enseñanza. En ese sentido, “los docentes deben ser capaces de utilizar una variedad de recursos y tecnologías para personalizar el aprendizaje y satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes” (Hattie, 2018, p. 31). Desde esta perspectiva la práctica pedagógica involucra herramientas que fortalezcan y atraigan la atención de los estudiantes.

En este punto, es importante mencionar que para efectos de este estudio nos centraremos en la teoría del aprendizaje por descubrimiento con relación a la práctica pedagógica. Bruner (1966) quiso destacar la idea de que la enseñanza no es una disciplina exacta y objetiva, como la ciencia, sino que es una actividad práctica que depende del juicio individual y la habilidad del maestro para seleccionar y utilizar una variedad de técnicas de enseñanza en función de las necesidades y características específicas de los estudiantes.

En otras palabras, Bruner (1966) señaló que la enseñanza implica un proceso creativo y dinámico, que no puede reducirse a la simple aplicación de una fórmula o técnica única, sino que requiere que el maestro tenga la capacidad de adaptarse a las necesidades de los estudiantes y de emplear un conjunto variado de técnicas y estrategias pedagógicas para lograr los objetivos de aprendizaje. De esta manera, Bruner (1966) defendió la importancia de que los maestros desarrollen su juicio

profesional y su capacidad de reflexión crítica para mejorar su práctica pedagógica.

El aprendizaje por descubrimiento es una teoría pedagógica que se fundamenta en la idea de que los educandos aprenden mejor cuando se les desafía a descubrir por sí mismos los conceptos y principios que subyacen en el material de estudio. Según Bruner (1961), esta teoría defiende que la enseñanza debe centrarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, en vez de transmitir información de forma pasiva. En ese sentido, la práctica pedagógica requiere de docentes activos, capaces de liderar procesos de aprendizaje en los cuales el protagonista sea el estudiante.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento sostiene que el conocimiento es adquirido a través de la exploración, la experimentación y la reflexión activa sobre la experiencia (Loyens, Rikers, & Schmidt, 2011). Los educandos aprenden mejor cuando se les da la oportunidad de interactuar con el material de estudio de forma autónoma y de desarrollar su propio conocimiento a partir de la experiencia y la reflexión crítica (Bruner, 1961). De acuerdo con la teoría del aprendizaje por descubrimiento, la práctica pedagógica debe enfatizar la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes interactuar de forma activa y autónoma en busca del conocimiento en el entorno que los rodea.

El aprendizaje por descubrimiento también destaca la importancia de que los estudiantes sean capaces de transferir el conocimiento adquirido a diferentes situaciones y contextos. De acuerdo con Mayer (2004), esto se logra mejor cuando los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la resolución de problemas y la toma de decisiones en situaciones auténticas, en lugar de simplemente memorizar información. En suma, la práctica pedagógica, desde esta teoría se enfoca en el estudiante, en que sean ellos mismos quienes logren el aprendizaje que se espera mediante su trabajo.

Sin embargo, el docente debe ser guía en ese proceso y facilitar las herramientas que inciten al aprendizaje y que partan de los intereses y necesidades de los estudiantes, de manera que estos puedan relacionar conceptos nuevos con aprendizajes previos. Con ello, se espera que, durante la práctica pedagógica, el estudiante adquiera las herramientas necesarias para la construcción de su propio conocimiento. El docente, como guía, por tanto, debe orientarlo en la búsqueda de resolución de los problemas.

Expuestos los diversos criterios de los teóricos en torno a la práctica pedagógica, se puede asumir la ingente labor que le atañe a los docentes en su perfeccionamiento, para apoyar a los estudiantes en el acercamiento al objeto cognoscible. Y así se concluye este capítulo, el cual, por supuesto, supone una perspectiva inconclusa, dada la dinámica constante que caracteriza a la práctica como objeto de investigación y como acto procedimental de reflexión y de elaboración constante.

Teoría sustantiva de la práctica pedagógica

Se parte de establecer como postulado la teoría humanista de la pedagogía. En ese sentido y desde esa perspectiva la pedagogía considera que los actos educativos que se desarrollan, como parte de la formación del ser humano. Así pues, en ese acto formativo, según Uzcátegui (2008): “La pedagogía ha reconocido la complejidad de la formación del hombre en todas sus dimensiones. Experimentó un proceso de integración de elementos de otras ciencias, y en su largo desarrollo ha evolucionado más allá de lo disciplinar” (p. 1).

Por consiguiente, en esa complejización formativa de los aprendices, el docente requiere de una explicación que oriente su práctica pedagógica. Dicha explicación se funda en la teoría. Esta va a profundizar en la premisa que atiende al concepto de una teoría de la práctica hacia la práctica. Y así la teoría pedagógica ha de servir como orientación, como guía para el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes. Con respecto a la teoría Carr (2002) expresa: “La teoría es mayor que la provincia de los intelectuales. Todo el mundo tiene un conjunto de teorías, compuesto quizá por hecho y valor, historia y mito, observación y folclore, superstición y convención” (p. 51).

Desde esta premisa, la teoría sobre la práctica pedagógica se fundamenta en humanismo, puesto que todo el hacer pedagógico ha de estar centrado en el ser humano, tanto en el que aprende como en el que enseña. De ese modo que, como seres humanos, condición indispensable de los aprendices y de los docentes podrán desarrollar el pensamiento crítico constructivo, así como poder proporcionar soluciones inteligentes a las situaciones que se presenten en su proceso formativo. Al mismo tiempo, los aprendices serán responsables de su propio aprendizaje.

En lo que atañe al humanismo, en expresión de Uzcátegui (2008),

El humanismo como ideología, va a inspirar los más variados discursos

sobre el desarrollo del hombre; y como fuerza social tiene una gran carga organizadora, el hombre no es solamente hombre porque se educa, sino porque ese saber contribuye a organizar y a crear instituciones que ordenen su vida social para garantizar su existencia. (p. 2)

Así pues, se ha de comprender el criterio organizativo dentro de los procesos que se desarrollan en la sociedad, y dentro de ella en el aula. La teoría humanista como orientación de la práctica pedagógica del docente, posibilita el desarrollo de variadas actitudes para que realmente se exprese el sentido humanista. Y, en congruencia con ello, refieren Rogers y Freiberg (1996), vinculadas a la perspectiva humana, lo siguiente:

Quizá la principal de esas actitudes básicas sea **la autenticidad**. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Eso significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega.

Desde este punto de vista, el maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, puede interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen de que sea correcto o deficiente desde un punto de vista objetivo o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le despierta el trabajo, una sensación que lleva dentro de sí. De este modo, para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del currículum ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra. (pp. 185 -186) [Resaltado incluido]

Es diciente el planteamiento en torno a lo que ha de ser la disposición y actitud del docente, puesto que la autenticidad implica una verdadera coincidencia entre el pensar y el hablar; esto es, concordancia, concurrencia entre lo que ha sido pensado y la manifestación en palabras; vale decir, en la formulación verbal. Encierra, entonces, la idea de concomitancia entre lo que se activa en la conciencia y lo que se expresa en la conducta exterior; en concreción, ha de haber un ligamen entre lo que persona es y lo que aparenta ser. Requiere, entonces, una identidad entre la palabra y el hacer.

Asimismo, hay que señalar que, en torno a los planteamientos de Carl Rogers,

hay autores que han hecho una reflexión sobre ellos y, en función de ellos, Sevilla Godínez (2009) afirma:

Es indudable que las ideas de Rogers han tenido una gran influencia desde la década de los cincuenta y hasta nuestros días en diversos campos. Sus conceptos y métodos se han difundido en áreas como la psicología, la medicina, la industria y, desde luego, la educación. Conceptos como “vivir auténticamente”, “persona de funcionamiento cabal”, “respeto a la persona”, “no directividad”, “crecer”, y “autorrealización” son parte ya de un lenguaje común en empresas y escuelas. (p. 4)

Como se puede ratificar en lo expuesto, el mediador (el docente) en el desarrollo de su hacer docente ha de privilegiar la autenticidad y ella ha de estar reflejada en la práctica pedagógica. Al respecto, Díaz Quero (2006) manifiesta: ...“implica la ejecución de una acción, hacer en la práctica, [tener] multihabilidades, [para su realización], y esta expresión es denominada realizativa”... (p. 118). Esa acción realizativa se vincula por una parte con la práctica, la cual en palabras de Carr (2002) denomina práctica educativa. Y sobre ella, el mismo Carr (2002) expresa:

Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. (p. 64)

Desde la concepción de práctica educativa, se hace el traslado conceptual a lo que se forma parte de este acto discursivo como lo es la práctica pedagógica, la cual ha de ser sustentada en una teoría. Y es que la teoría es la opción que permite alcanzar una comprensión relacional de todo aquello que se procura, se quiere, se intenta enseñar, en correspondencia con lo que alcanzan como aprendizajes los estudiantes. Y se ratifica que la teoría que sustenta la práctica pedagógica es el humanismo, impulsado por Carl Rogers.

Y es que la visión humana, como lo argumenta Lozano (2006, citado por Advíncula Huamani *et al.*, 2014): El humanismo cree, entre otros, en los siguientes principios:

- La mayoría de los problemas que son importantes para las personas se derivan de los procesos integrales de la persona, lo que equivale a decir que, para ellos, el humano es una totalidad que excede la suma de sus partes, lo cual lleva a pensar a esta corriente como holística que intenta conocer y comprender al hombre en su totalidad sin reducirlo a partes o procesos aislados.

- El hombre tiende de manera natural a su autorrealización para lograr trascender en la vida.
- El hombre es un ser que es consciente de sí mismo y de su existencia.
- El hombre tiene facultades propias de decisión, por lo tanto, (sic) es consciente de sus determinaciones y responsable ante ellas.
- En sus actos el hombre es intencional, en sus elecciones o decisiones el hombre trata de lograr algo.
- El hombre vive subjetivamente, el hombre percibe el mundo externo desde sus sentimientos y emociones.
- El hombre posee capacidad de conciencia y simbolización. (pp. 41 - 42)

Como se puede leer, el criterio principista apunta a preponderar al ser humano como el actor fundamental de todos los haceres en su proceso formativo. Ello, supone una transformación en el pensar del docente en la realización de su práctica pedagógica. Y, bajo ese criterio humanista, hay necesidad de considerar la perspectiva de un docente que sea un verdadero transformador de sí mismo y de la práctica pedagógica. Se asume el pensar de Giroux (2001): ...“los profesores [han de ser] intelectuales transformativos” (p. 61).

Así pues, la teoría humanista impulsada por Carl Rogers creada en 1951, desde la perspectiva de la psicoterapia centrada en la persona, se ha asumido como fundamento para el acto educativo. Y, en concordancia con ello, en lo que atañe a lo pedagógico la visión humanista pone su punto enfático en el desarrollo integral de los aprendices o estudiantes. De ese modo, se valora como fundamental que los procesos de enseñanza estén caracterizados por la calidad y han de apuntar, además, a apoyar el progreso de las habilidades socioemocionales, desde una práctica pedagógica transformadora.

CAPÍTULO III

Competencias socioemocionales

Estudios previos

En este capítulo se expone la revisión ejecutada a estudios previos con el fin de examinar el objeto de estudio con relación a las competencias socioemocionales y ampliar su comprensión. Para ello, se han explorado cinco tesis doctorales, cuyos hallazgos y conclusiones son coherentes con el presente estudio. Estas investigaciones favorecieron al diseño de un estudio riguroso y aportaron conceptos y metodologías relevantes. Posteriormente, se hizo un recorrido por lo teórico.

Uno de los trabajos que contribuyen a este estudio es el desarrollado por Gallardo (2017), cuyo objetivo de esta se concentró en elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. En este, el investigador empleó un enfoque mixto, en el cual se tuvo en cuenta el diseño cuasi-experimental en tres fases: primera fase con medidas pretest/post-test para un grupo control; segunda fase, sin grupo control, en la cual se hace aplicación de un programa de educación emocional al grupo experimental, y tercera fase, sin grupo control, en la cual se evalúa la propuesta.

Para llevar a cabo el estudio, el autor contó con la participación de estudiantes que ingresaron a primer año en las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2013 y 2015. Cabe mencionar que en cada año de implementación del estudio cambió el número de informantes de la siguiente manera: años 2013 al 2014, 168 informantes; año 2014, 35 informantes; año 2015, 286 informantes y en el año 2015 fueron 32 informantes.

Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: Autoinforme de inteligencia emocional percibida, con escala de Likert; Foro *online* para recoger opiniones; bitácora o cuaderno del alumno. Mientras que para el proceso de análisis de la información se llevaron a cabo tablas comparativas de promedio de puntajes en relación con el cuestionario. Además, el investigador aplicó la prueba de Kolgomorov-Smirnov con el fin de comprobar si los datos se distribuían siguiendo una curva normal,

el estadístico de contraste no paramétrico U de Mann-Whitney para muestras independientes y la prueba d de Cohen. Sin embargo, para los datos cualitativos, se siguió la metodología de la inducción analítica con el enfoque de la Teoría Fundamentada.

Los resultados del estudio evidenciaron avances en las habilidades socioemocionales relacionadas con el programa implementado como parte de la formación pedagógica de los futuros docentes. Asimismo, los sujetos informantes destacaron la importancia de las competencias emocionales en su formación, en su futuro laboral y en el cambio de perspectiva con respecto a su bienestar personal, social y profesional.

De esta manera, la investigación mencionada aporta significativamente al presente estudio puesto que pone en evidencia la necesidad de formación en competencias socioemocionales del profesorado en su fase inicial. Además, provee información relevante con respecto a la forma en la cual se puede examinar el objeto de estudio; es decir, las competencias socioemocionales.

Jiménez (2018), también hace aportes significativos a través de su tesis doctoral, cuyo propósito fue determinar la relación entre las competencias emocionales y la capacidad para resolver los problemas interpersonales en los estudiantes de la Institución Educativa “Jorge Basadre Grohmann”, Sector Oeste, Piura, Perú. El investigador empleó el enfoque cuantitativo con un método hipotético deductivo, basado en el análisis de información empírica que contrasta las hipótesis con métodos estadísticos.

Además, el estudio emplea un diseño no experimental, en el cual se recoge la información tal y como la expresan los participantes, sin intervención del investigador. El diseño también es de tipo descriptivo-correlacional, porque describe cada una de las variables y luego las relaciona. Para ello, la población estuvo integrada por 134 estudiantes de 5º de secundaria de la Institución Educativa "Jorge Basadre Grohmann" - Sector Oeste- Piura, de los cuales se seleccionó una muestra determinada por criterios no probabilísticos, en la cual se incluyó a los estudiantes de 5º año, secciones A (22 estudiantes), B (20 estudiantes), C (25 estudiantes) y D (25 estudiantes), para un total de 92 estudiantes.

El investigador utilizó técnicas de recolección de datos como las encuestas, una para recoger información sobre las competencias emocionales y la otra para la capacidad de resolver problemas interpersonales. Para la primera, el autor adaptó el cuestionario de desarrollo emocional para educación secundaria elaborado por el GROU, mientras que, para la segunda, adaptó un cuestionario de solución de problemas sociales.

Estos cuestionarios fueron validados a través del juicio de tres expertos, en tanto que la confiabilidad se corroboró mediante el empleo del índice de consistencia y coherencia interna, Alfa de Cronbach. Esta se ratificó a través de la aplicación del instrumento validado a una muestra piloto de 15 estudiantes de 5º de secundaria de la Institución Educativa "Jorge Basadre Grohmann", Sector Oeste, Piura, 2018. De acuerdo con el autor, los valores establecidos fueron de 0.727 para la encuesta de competencias emocionales y de 0.895 con referencia a la encuesta de la capacidad para resolver problemas interpersonales.

En su tesis doctoral, Jiménez (2018) analizó el nivel de competencias emocionales de los estudiantes y su capacidad para resolver problemas interpersonales. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel medio en competencias emocionales, pero destacan en la conciencia emocional y las competencias para la vida y el bienestar. En cuanto a la capacidad de los estudiantes para resolver problemas interpersonales, se encontró que es específicamente media, y que la conciencia emocional y la habilidad de regular las emociones se relacionan significativamente con esta capacidad.

Además, se encontró que la autonomía emocional y las competencias sociales no tienen una relación significativa con la capacidad de los estudiantes para resolver problemas interpersonales. Por otro lado, las competencias para la vida son el aspecto que más se relaciona con esta capacidad. En general, se concluye que las competencias emocionales se relacionan significativamente con la capacidad de los estudiantes para resolver problemas interpersonales.

Por tanto, esta tesis doctoral tiene estrecha relación con la presente en cuanto reafirma la necesidad de trabajar en torno al fortalecimiento de las competencias socioemocionales. Además, los resultados evidencian la relevancia de conocer los rasgos de comportamiento de los educandos y cómo estos manejan sus relaciones

interpersonales, de modo que los docentes puedan trabajar en torno a las competencias emocionales y provocar cambios para mejorar el manejo de las situaciones problemáticas. En ese sentido, aporta a la presente investigación en el conocimiento de las competencias socioemocionales en las cuales se debe prestar mayor atención en cuanto su desarrollo en el aula.

Por otra parte, el trabajo desarrollado por Torres (2021) representa una base conceptual y procedimental para esta investigación. Su objetivo general fue construir un instrumento válido y confiable para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares, a partir de identificar las dimensiones e indicadores necesarios para su desarrollo. Para ello, la autora empleó un enfoque cuantitativo, basado en la estadística y la psicométrica.

Además, la investigadora realizó una revisión teórica sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en la niñez, con lo cual construyó indicadores y una guía de evaluación integrada por trece situaciones. Tales instrumentos fueron validados bajo la técnica de jueceo. Asimismo, los estudios de validez y confiabilidad del instrumento elaborado se realizaron mediante su aplicación a una muestra de 450 niños, de 3 a 6 años, de 24 jardines de la ciudad de León, Guanajuato. También, contó con la colaboración de 41 evaluadores y 20 jueces.

Posteriormente, para el análisis de la información, la investigadora empleó el *Statistical Package for the Social Sciences* (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, SPSS). Esto dio como resultado la identificación de tres dimensiones, trece micro competencias y treinta y tres indicadores socioemocionales, los cuales sirvieron de base para construir el instrumento. Luego de su aplicación, la autora identificó variaciones en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños informantes, con respecto a las variables de edad, de grado escolar y de género, hecho que permitió el establecimiento de puntuaciones de posición y cuatro categorías de ubicación del desarrollo de las competencias socioemocionales en niños preescolares.

En suma, durante la investigación se llevaron a cabo 3 etapas. La primera, con tres fases: fase 1, construcción del sistema de indicadores y validación por expertos; fase 2, construcción de la guía de evaluación y validación por expertos; y fase 3, discusión de resultados de la primera etapa. Durante la segunda etapa se llevó a cabo el pilotaje y

validez empírica del instrumento. Finalmente, en la tercera etapa se realizaron los ajustes finales para la versión final del instrumento, cuyo estudio de confiabilidad logró una consistencia interna de .922, la cual se considera excelente.

En esta investigación se concluyó que es posible evaluar las dimensiones e indicadores de las competencias socioemocionales en niños preescolares mediante instrumentos adecuados, especialmente debido a la importancia de esta etapa del desarrollo. Se logró construir un nuevo instrumento para evaluar estas competencias con criterios de validez y confiabilidad, en el cual se identificaron las dimensiones e indicadores básicos necesarios para su construcción y utilidad. Este instrumento, llamado "Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolares", permite evaluar el nivel de desempeño socioemocional del niño a través de las diferentes competencias que evalúa e integra en su desarrollo. En consecuencia, se considera indispensable fortalecer el aprendizaje de estas competencias desde la infancia temprana.

Por consiguiente, este estudio se relaciona con el desarrollado en su intencionalidad de fortalecer las competencias socioemocionales en la escuela. De igual manera, ratifica la necesidad de que los docentes conozcan el cómo desarrollar tales competencias para articularlo en su práctica pedagógica. Cabe mencionar que los anteriores elementos también son examinados a través del presente estudio y, por tanto, se incrementa la relevancia del trabajo anteriormente analizado.

Otro estudio que se destaca es el desarrollado por Varo (2021), cuyo propósito fue estudiar el nivel de educación inclusiva del profesorado universitario de España, así como su nivel de competencias socioemocionales, e identificar las principales variables del profesorado que están relacionadas con dichas competencias. Para ello, el autor desarrolló tres estudios empíricos que integran la investigación bajo un diseño descriptivo transversal *ex post facto*.

Para la recolección de datos, el autor recurrió a un cuestionario, el cual respondieron 1252 docentes de 49 universidades de España, muestra incidental de una población de 118.094 profesores. Tal instrumento constó de tres partes: la primera, un cuestionario para recolección de información sociolaboral; la segunda, un cuestionario específico de Educación Inclusiva en la Universidad (EIU) para determinar factores como

actitudes hacia la educación inclusiva, didáctica inclusiva y organización de centro para la inclusión; y la tercera, un cuestionario con el fin de medir las competencias socioemocionales donde se empleó una Escala de Competencias Socioemocionales.

El investigador utilizó programas como SPSS 23, FACTOR 10.4 y EQS 6.2 para llevar a cabo los análisis. También, empleó el ANOVA y la prueba *t de Student* para estudiar las posibles diferencias entre grupos, y calculó el tamaño del efecto y los intervalos de confianza utilizando el estadístico *d* de Cohen y una calculadora específica. Los resultados del primer artículo muestran que el profesorado tiene un nivel elevado de educación inclusiva, pero que existen diferencias según el sexo y la edad. Las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres en educación inclusiva total, didáctica inclusiva y organización de centro para la inclusión, pero no en actitudes hacia la educación inclusiva, donde no hay diferencias significativas. Además, las personas mayores de 47 años puntúan más alto en la dimensión organización de centro para la inclusión en comparación con las personas más jóvenes.

El autor identificó diversas variables que influyen en el nivel de educación inclusiva y socioemocional de los profesores universitarios. En cuanto a la experiencia previa de convivencia con minorías, se observó que los que tenían menos experiencia presentaban mayores niveles de organización del centro para la inclusión. La formación en educación inclusiva también mostró diferencias significativas en el nivel de didáctica inclusiva y organización del centro para la inclusión. Además, se identificaron diferencias significativas en relación con el tamaño de la universidad y al campo de conocimiento, donde las ciencias de la educación se postularon como el campo de conocimiento con mayor puntuación en educación inclusiva.

También, se encontraron diferencias significativas en las competencias socioemocionales de los docentes universitarios, donde las mujeres puntúan más alto que los hombres. Finalmente, se establecieron predictores de la didáctica inclusiva y la organización del centro para la inclusión, como el sexo femenino, la mayor edad, la experiencia en investigación sobre diversidad y la formación en educación inclusiva. Así, los resultados de la investigación reportada forman un referente para el estudio actual en la medida en que muestra otro escenario en el cual es factible mediar las competencias socioemocionales, además de presentar un sustento teórico inherente a esta

investigación.

Finalmente, otro estudio que aporta a la presente investigación es el desarrollado por Bernal (2022), el cual tuvo como objetivo generar un modelo teórico - pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de Educación Secundaria visto desde su contexto sociocultural, en Colombia. Para ello, la autora empleó el enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo, el cual permitió a la investigadora indagar a través de los testimonios de la realidad de los participantes.

El método utilizado fue el fenomenológico con el fin de entender las percepciones de los participantes con respecto al fenómeno estudiado. Lo anterior fue complementado con un diseño de campo. Además, la investigación obedeció a un nivel de investigación explicativa, pues se enfocó en el descubrimiento de las competencias emocionales que evidencian los educandos en su entorno escolar. Así, la investigadora hizo una explicación paradigmática de las categorías de estudio mediante el establecimiento de conexiones entre el marco teórico como base para la construcción de las categorías de análisis, tanto iniciales como emergentes) las cuales surgieron de los descubrimientos encontrados.

En cuanto a los informantes, es necesario mencionar que se trató de siete (7) actores. Estos estuvieron conformados por tres (3) docentes de secundaria, tres (3) estudiantes de secundaria y un docente de orientación. La información que se derivó, producto de las entrevistas (principal instrumento de recolección de datos) a los siete participantes, dio lugar a categorías emergentes; por ello, empleó la técnica de la triangulación de información. De esta manera, se contrastó la información suministrada por los participantes con la teoría y el punto de vista de la investigadora. Lo anterior, como se mencionó, produjo categorías emergentes que llevaron a la teorización desde las emociones con el propósito de consolidar una pedagogía que responda al contexto de la investigación.

La tesis doctoral de Bernal (2022) evidenció que, aunque se reconoce la importancia de las competencias emocionales para la formación holística del ser, los estudiantes de secundaria presentan poco manejo de las mismas en el contexto escolar. Esta situación se debe a que los docentes, a pesar de conocer la relevancia de las competencias emocionales, priorizan la formación de los conocimientos teóricos y

prácticos en las distintas áreas académicas. Esto genera un distanciamiento entre los docentes y los estudiantes, lo que se refleja en un clima escolar conflictivo y situaciones de violencia y maltrato psicológico.

Por lo tanto, concluye que es fundamental establecer aportes teóricos para el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes a partir de la interacción socio-cultural en Educación Secundaria. Se propone una pedagogía de las emociones que trascienda hacia una formación humanista del ser, donde se promueva una comunicación expresiva y receptiva que permita el desarrollo de habilidades sociales y fomente la convivencia sana y el entendimiento con el otro. La incorporación de las competencias emocionales como eje transversal en todas las áreas académicas es crucial para lograr una verdadera educación de las emociones.

La investigación previamente mencionada se relaciona con este estudio porque no solo define y caracteriza las competencias socioemocionales, sino que llega a conclusiones estrechamente vinculadas con la posición de la autora del presente estudio, según la cual los maestros priorizan los conocimientos teóricos de las distintas áreas del saber por encima de las competencias socioemocionales. Además, otro de los hallazgos de la autora fue el percibir la necesidad de articular fundamentos didácticos que actúen como referente para desarrollar competencias socioemocionales. En ese sentido, se relaciona con este estudio porque aquí se plantea la necesidad de que el futuro docente sepa cómo desarrollar tales competencias en sus estudiantes.

Lo teórico (o fundamentación teórica)

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, existen diversas expresiones que se usan indistintamente para referirse a las competencias socioemocionales, entre ellas están: *habilidades emocionales, competencias emocionales, habilidades socioemocionales e incluso inteligencia emocional*. De manera que, todas ellas corresponden a habilidades intrapersonales e interpersonales. Además, existen habilidades que subyacen a partir de tales competencias, como lo son: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración principalmente.

De acuerdo con Goleman (2002) "las competencias socioemocionales son habilidades aprendidas que comprenden el autoconocimiento, la autogestión, la

conciencia social, la gestión de relaciones y la toma de decisiones responsables" (p. 15). En ese sentido, las competencias socioemocionales son habilidades que se pueden aprender; es decir, se pueden adquirir a través de un proceso continuo que puede ocurrir de forma consciente o inconsciente. Si se tiene en cuenta que el aprender puede ser visto como una forma de cambio de comportamiento o adquisición de nuevas habilidades que permiten que una persona mejore en su capacidad para realizar una tarea o resolver un problema, podemos inferir que este aprendizaje de las competencias socioemocionales puede ocurrir en cualquier momento de la vida y, de la misma manera, puede ser facilitado por diversas fuentes, desde la educación en casa, para pasar por la formación en la escuela y reforzarse en diferentes ámbitos donde interactúe el individuo.

Además, Goleman (2002) incluye cinco áreas clave: el autoconocimiento, la autogestión, la conciencia social, la gestión de relaciones y la toma de decisiones responsables. El autoconocimiento se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas, debilidades y valores. La autogestión se refiere a la capacidad de manejar adecuadamente las emociones propias y los impulsos para lograr objetivos y adaptarse al cambio. La conciencia social, a la capacidad de comprender y responder adecuadamente a las emociones y necesidades de los demás, y de trabajar efectivamente con personas de diferentes orígenes culturales y sociales.

La gestión de relaciones, a la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y efectivas, y de manejar conflictos de manera constructiva. Y finalmente, la toma de decisiones responsables, a la habilidad de tomar decisiones basadas en la consideración de las propias emociones y las de los demás, así como en la reflexión sobre las consecuencias a largo plazo de esas decisiones.

El autoconocimiento emocional es uno de los componentes clave de la inteligencia emocional, como la habilidad para reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y motivaciones, y cómo estos influyen en nuestro comportamiento y relaciones con los demás. De acuerdo con Goleman (2018) "la conciencia de uno mismo es un estado mental fundamental que nos permite ser conscientes de nuestras emociones y pensamientos a medida que ocurren" (p. 17). Así, Goleman (2018) destaca la relevancia del autoconocimiento, pues al estar conscientes de nuestras emociones y pensamientos, podemos entender mejor nuestros propios procesos mentales y

emocionales, lo cual nos permite gestionarlos de manera más efectiva y tomar decisiones más conscientes y racionales. De esta manera, el autoconocimiento emocional es una habilidad esencial para desarrollar una inteligencia emocional saludable y equilibrada.

Por otra parte, en cuanto a la autogestión, Goleman (1998) expresa que esta “implica la habilidad de dirigir nuestras emociones y pensamientos hacia una meta” (p. 97). Es así como el autor resalta la importancia de la autogestión como una habilidad fundamental en el manejo de las emociones y el pensamiento. La autogestión se refiere a la capacidad de dirigir nuestras emociones y pensamientos hacia una meta específica, lo que implica un control consciente y reflexivo de nuestras reacciones emocionales y cognitivas. En este sentido, el autor señala que la autogestión se compone de varias habilidades clave, como el autocontrol emocional, la motivación para el logro y la capacidad de organizarse en torno a un objetivo, las cuales deben ser desarrolladas para lograr una autogestión eficaz.

En lo que concierne a la conciencia social, Goleman (1998) la define como “la capacidad de comprender las perspectivas de los demás y de sentir empatía por ellos, así como de responder de manera efectiva a sus necesidades” (p. 101). Dicha habilidad para comprender las perspectivas de los demás y para sentir empatía por ellos implica una comprensión profunda de las necesidades, deseos y emociones de los otros. Además, la conciencia social también requiere la capacidad de responder de manera efectiva a las necesidades de los demás, lo que se traduce en un comportamiento colaborativo, solidario y compasivo en las relaciones interpersonales.

Asimismo, Goleman (1998) refiere la gestión de relaciones como “la capacidad de inspirar, influir y desarrollar a los demás, mientras se navega en situaciones difíciles o conflictivas” (p. 102). Es decir, la gestión de relaciones no solo se trata de mantener buenas relaciones interpersonales, sino de navegar efectivamente en situaciones complejas, resolver conflictos y desarrollar a los demás. Para poder gestionar relaciones de manera efectiva, es necesario desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la escucha activa, el liderazgo y la colaboración. Además, la gestión de relaciones también implica la capacidad de establecer vínculos de confianza y de generar un ambiente de respeto y cooperación.

La quinta área clave que se requiere para el desarrollo de las competencias

socioemocionales es la toma de decisiones. Esta se refiere a que "las decisiones responsables se basan en una comprensión profunda de los valores, las necesidades y las metas de uno mismo y de los demás, así como en una evaluación cuidadosa de las posibles consecuencias de nuestras acciones" (Goleman, 2006, p. 111). De esta manera, el autor hace referencia a la importancia de la toma de decisiones responsables en la inteligencia emocional. Así, las decisiones responsables se basan no solo en una comprensión de las necesidades propias, sino que también se precisa de una evaluación cuidadosa de las posibles consecuencias de nuestras acciones, lo que implica considerar no solo los resultados inmediatos, sino también las consecuencias a largo plazo.

Otro teórico que ha hablado sobre las competencias socioemocionales es Gardner (2011), quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, en la cual incluye la inteligencia emocional como una de las ocho inteligencias.

De acuerdo con Gardner (2011):

Cada persona tiene un patrón único de inteligencias. En algunas personas, el patrón es claramente visible desde una edad temprana; en otros, el patrón se manifiesta con el tiempo, a través de una variedad de experiencias y aprendizajes. La identificación de los patrones individuales de inteligencias no es un proceso fácil, y requiere el uso de muchos tipos diferentes de evidencia. Los ocho tipos de inteligencias que hemos identificado son lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. (p. 48)

En el anterior concepto de las inteligencias múltiples se destaca que cada persona tiene un patrón único de inteligencias que se manifiestan de diferentes maneras en función de su experiencia y aprendizaje. Identificar estos patrones individuales no es fácil, pero es importante porque cada uno de los ocho tipos de inteligencias que Gardner (2011) ha identificado (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista) es una habilidad cognitiva o emocional que tiene una aplicación específica en la vida cotidiana. La teoría de las inteligencias múltiples sostiene que estas habilidades no se reducen a una sola medida de inteligencia general, sino que se manifiestan en combinaciones únicas que pueden ser identificadas y desarrolladas de manera individualizada.

Las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que se plantean en la teoría de las inteligencias múltiples, se relacionan directamente con las competencias

socioemocionales. La primera, entendida como la capacidad para comprender y regular las propias emociones, motivaciones y pensamientos, está relacionada en tanto se trata de las habilidades del autoconocimiento, la autoestima y la resiliencia. La segunda, se define como la capacidad para entender y relacionarse efectivamente con otras personas, y se corresponde con las competencias socioemocionales tales como: la empatía, la comunicación efectiva y la capacidad de liderazgo.

Del mismo modo, las demás inteligencias pueden relacionarse con las competencias socioemocionales. La lingüística-verbal: capacidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita. Esta inteligencia puede estar relacionada con competencias socioemocionales como la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de persuasión. En cuanto a la inteligencia Lógico-matemática, la capacidad para razonar y resolver problemas de manera lógica y matemática, también se relaciona con las competencias socioemocionales como la habilidad de análisis crítico, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

Por otra parte, la inteligencia espacial, la cual es la capacidad para visualizar y manipular objetos en el espacio, y para entender relaciones espaciales, también puede relacionarse con las competencias socioemocionales en tanto permite la capacidad de comprender las perspectivas de los demás y la capacidad de imaginar soluciones creativas. De igual manera, se relaciona la inteligencia corporal-kinestésica, la cual es la capacidad para controlar el movimiento del cuerpo y manipular objetos de forma habilidosa, porque subyacen la habilidad para el trabajo en equipo y la capacidad de mantener la concentración y el autocontrol, como competencias socioemocionales.

Finalmente, la inteligencia musical, definida como la capacidad para entender y crear música también puede relacionarse con las competencias socioemocionales. Esta inteligencia se corresponde con tales competencias en tanto permite la capacidad de escuchar y responder a las emociones de los demás y la capacidad de expresar emociones a través de la música.

Otros autores que acuñaron el término "inteligencia emocional" en la década de 1990 y desarrollaron el modelo de habilidades de la inteligencia emocional fueron Salovey y Mayer (1990), quienes incluyeron cuatro habilidades básicas: percepción emocional, comprensión emocional, uso emocional y manejo emocional. De acuerdo con

Salovey y Mayer (1990):

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. (p. 189)

En términos simples, coincide con la primera teoría expuesta, la inteligencia emocional se refiere a nuestra capacidad para manejar y comprender nuestras emociones y las emociones de los demás.

Según Salovey y Mayer (1990), "la percepción emocional involucra la capacidad para identificar con precisión las emociones en sí mismos y en los demás, así como la capacidad para comprender cómo las emociones evolucionan y cambian en el tiempo" (p. 189). Esto implica ser capaz de reconocer y comprender las emociones, y tener una comprensión profunda de cómo las emociones pueden influir en la forma en que pensamos y actuamos en diferentes situaciones. En otras palabras, la percepción emocional es fundamental para la inteligencia emocional, ya que permite una comprensión más profunda de las emociones y una mayor capacidad para manejarlas de manera efectiva.

Asimismo, Salovey y Mayer (1990) exponen que ..."la comprensión emocional implica la capacidad para comprender las complejidades de las emociones y la habilidad para reconocer diferencias significativas entre las emociones relacionadas" (p. 189). Lo anterior requiere de una comprensión profunda de las emociones, incluyendo sus causas, efectos y significados. Además, esta habilidad permite diferenciar entre emociones similares, pero distintas, como la tristeza y la nostalgia, o la ira y la frustración. En resumen, la comprensión emocional es una habilidad clave de la inteligencia emocional que permite un mayor conocimiento y comprensión de las emociones.

Por otro lado, el uso emocional, de acuerdo con Salovey y Mayer (1990), se refiere a la habilidad de manejar las emociones en uno mismo y en los demás, lo que se conoce como manejo emocional. Esto incluye la capacidad de regular las emociones, disminuyendo las negativas y aumentando las positivas. En otras palabras, el uso emocional es una habilidad clave de la inteligencia emocional que implica tener la capacidad de controlar las emociones para lograr resultados positivos y beneficiosos

tanto para uno mismo como para los demás.

Como última habilidad, del modelo de habilidades de la inteligencia emocional, se encuentra el manejo emocional. Este se refiere a la capacidad para manejar y regular las emociones de manera efectiva, tanto en uno mismo como en los demás (Salovey y Mayer, 1990). Esto incluye la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, y de utilizar estrategias adecuadas para manejarlas de forma positiva y productiva. Por ejemplo, puede implicar el uso de técnicas de relajación para reducir el estrés, la capacidad de mantener la calma en situaciones estresantes, la habilidad para expresar las emociones de forma efectiva, o la capacidad para controlar los impulsos y tomar decisiones racionales. En resumen, el manejo emocional es una habilidad fundamental de la inteligencia emocional que permite a las personas regular y controlar sus emociones para lograr un bienestar emocional y mejores relaciones interpersonales.

Por otro lado, Boyatzis (2007) ha desarrollado la teoría de la inteligencia emocional resonante, que se centra en el desarrollo de habilidades emocionales en líderes y equipos. Boyatzis (2007) señala que la inteligencia emocional resonante está compuesta por cuatro capacidades y/o habilidades básicas: la conciencia de uno mismo, la autogestión emocional, la conciencia social y la gestión de relaciones. Estas capacidades, a su vez se interrelacionan para formar la base de la inteligencia emocional resonante a la cual se refiere el autor.

Según Boyatzis (2018):

Cada uno de nosotros tiene la capacidad de conectarnos emocionalmente con los demás. La resonancia emocional ocurre cuando una persona siente las emociones de otra persona, y estas emociones son similares a las que la otra persona siente. La resonancia emocional es una forma de conexión emocional profunda y esencial para el liderazgo y la creación de relaciones significativas. (p. 34)

Esta teoría se centra en la importancia de la conexión emocional profunda con los demás para el liderazgo y la creación de relaciones significativas. En otras palabras, la resonancia emocional es una capacidad que nos permite conectar emocionalmente con los demás, lo que resulta esencial para liderar de manera efectiva y establecer relaciones significativas en diferentes contextos, como el trabajo, la familia y la vida social.

Boyatzis (2018) define la conciencia de uno mismo como la ...“capacidad de

comprender y evaluar nuestras propias emociones” (p. 45). Asimismo, expresa que esta capacidad le permite al ser humano la toma de decisiones informadas sobre sus propias emociones y le ayuda a entender cómo estas pueden afectar a los otros. Mientras que la autogestión emocional la define como a la habilidad de reconocer y regular nuestras propias emociones. Esta capacidad es esencial para manejar el estrés y mantener la claridad mental, incluso en situaciones que pueden resultar emocionalmente desafiantes. En otras palabras, la autogestión emocional implica ser consciente y capaz de controlar nuestras emociones para mantener un equilibrio emocional y una perspectiva clara en situaciones estresantes.

Del mismo modo Boyatzis (2018) define otra de las habilidades de su teoría de la inteligencia emocional resonante, la conciencia social, la cual ...“es la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás. Esta capacidad nos permite construir relaciones significativas y fomentar el desarrollo de nuestras habilidades sociales y emocionales” (p. 45). Es decir, se trata de ser conscientes de las emociones que otros experimentan y saber cómo responder de manera apropiada.

Además, Boyatzis (2018) señala una última habilidad: la gestión de relaciones, la cual consiste en ...“la capacidad de inspirar, influir y desarrollar a otros mediante el cultivo de relaciones significativas y emocionalmente inteligentes” (p. 45). En otras palabras, la gestión de relaciones se enfoca en construir relaciones interpersonales efectivas, basadas en la inteligencia emocional, que permiten influir positivamente en los demás y ayudar en su desarrollo personal y profesional.

Por otro lado, Weissberg (2015) ha desarrollado el modelo de competencias socioemocionales de la CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), el cual incluye cinco áreas de competencias: autoconocimiento, autorregulación, habilidades sociales, toma de decisiones responsables y manejo de situaciones difíciles. Weissberg (2015) define las competencias socioemocionales como habilidades que nos permiten gestionar nuestras emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y mostrar empatía por los demás. Estas habilidades son esenciales para el éxito en distintas áreas de la vida y pueden ser enseñadas y aprendidas en el contexto escolar mediante programas basados en la evidencia, como los desarrollados por en la CASEL, por Weissberg (2015).

Es importante mencionar que la CASEL desarrollada por Weissberg (2015) es una organización sin fines de lucro que tiene como objetivo promover y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de habilidades socioemocionales en las escuelas de todo el mundo. La organización trabaja en colaboración con educadores, investigadores, responsables políticos y organizaciones comunitarias para desarrollar programas y prácticas basadas en la evidencia, que fomenten el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, tales como el autocontrol, la empatía, la toma de decisiones responsables, la resolución de conflictos y la colaboración. Los programas de CASEL se han implementado en numerosas escuelas y han demostrado ser efectivos para mejorar el rendimiento académico y la salud emocional de los estudiantes, así como para fomentar un ambiente escolar positivo y seguro.

En suma, el modelo de competencias socioemocionales de la CASEL de Weissberg (2015) es un marco conceptual que define y describe las habilidades socioemocionales que los estudiantes deben desarrollar para tener éxito académico, laboral y personal. Este modelo CASEL (2023) se basa en cinco (05) áreas clave de competencias socioemocionales:

- (a) El autoconocimiento, que comprende la capacidad de reconocer y entender nuestras emociones, fortalezas, limitaciones y valores personales;

- (b) La autogestión, que se refiere a la capacidad de regular nuestras emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva para lograr objetivos y mantener relaciones saludables;

- (c) La conciencia social, que se refiere a la capacidad de comprender y respetar las diferencias culturales y de género, mostrar empatía hacia los demás y contribuir al bienestar de la comunidad;

- (d) Las habilidades sociales, que se refieren a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables, trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de manera constructiva;

- (e) La toma de decisiones responsables, que se enfoca en la capacidad de evaluar las opciones disponibles, considerar las consecuencias de nuestras acciones y elegir la mejor opción en función de nuestros valores y objetivos.

Por su parte, Brackett (2019), fundador del Centro de Inteligencia Emocional de la

Universidad de Yale, define las competencias socioemocionales como: ...“la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y las emociones de los demás, y utilizar esta comprensión para guiar nuestro pensamiento y comportamiento de una manera efectiva y ética” (p. 3). En otras palabras, las competencias socioemocionales implican la habilidad de regular nuestras emociones, comprender cómo se relacionan con nuestro pensamiento y comportamiento, y aplicar esta comprensión para tomar decisiones efectivas y éticas en nuestras interacciones con los demás. Además, al enfatizar la importancia de comprender las emociones de los demás, se destaca la importancia de la empatía y la compasión en nuestras relaciones interpersonales.

Esta teoría es congruente con lo expuesto anteriormente por otros autores, salvo por la inclusión del “comportamiento ético”. De esta manera, las competencias socioemocionales no solo implican el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, sino también la aplicación de estas habilidades en situaciones prácticas y la toma de decisiones éticas y responsables en las relaciones interpersonales. Por ejemplo, una persona con competencias socioemocionales puede utilizar su capacidad de reconocer y comprender las emociones de los demás para evitar causar daño o para resolver conflictos de manera constructiva y justa.

En el contexto de las competencias socioemocionales, un comportamiento ético implica tomar decisiones y actuar de manera justa, honesta y responsable, considerando los valores y necesidades de los demás, así como los propios. En general, se espera que un comportamiento ético esté en consonancia con los estándares de conducta aceptados y fomentados por la sociedad, y que refleje una preocupación por el bienestar de los demás y el respeto por los derechos y la dignidad humana.

Asimismo, Brackett (2019) destaca la importancia de enseñar y fomentar estas habilidades en entornos educativos y laborales, para que las personas puedan aplicarlas de manera efectiva en su vida diaria. El autor también proporciona estrategias y herramientas prácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales, incluyendo la práctica de la atención plena, la identificación y la expresión emocional, la regulación emocional y la empatía. En general, resalta la relevancia que tiene el reconocer y fomentar el papel fundamental de las emociones y las habilidades socioemocionales en nuestra vida diaria y en nuestra capacidad para prosperar y tener éxito en el mundo.

Para sintetizar la teoría expuesta hasta el momento, es preciso mencionar que los autores expuestos en este capítulo comparten un interés común en el estudio de las competencias socioemocionales y la importancia de estas habilidades para el éxito y el bienestar en la vida diaria. Aunque cada uno de estos autores tiene su propia perspectiva y enfoque en el tema, todos destacan la importancia de desarrollar habilidades emocionales y sociales para la toma de decisiones efectiva, la resolución de conflictos, la comunicación interpersonal efectiva y la construcción de relaciones interpersonales saludables y significativas.

Salovey y Mayer (1990), Goleman (2006) y Boyatzis (2018) enfatizan la importancia de las habilidades emocionales para el liderazgo efectivo, la toma de decisiones, el rendimiento laboral y la salud mental. Brackett (2019) se centra en la importancia de la regulación emocional, la atención plena y la empatía en el bienestar emocional y el éxito en la vida diaria, mientras que Gardner (2011) destaca la importancia de las habilidades socioemocionales para la inteligencia interpersonal y la capacidad para trabajar en equipo. Weissberg (2015), por su parte, ha desarrollado un modelo integral de competencias socioemocionales para la educación que abarca cinco áreas clave: autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, toma de decisiones responsable y manejo de situaciones difíciles.

A manera de colofón, puede decirse que, en general, estos autores se han centrado en la importancia de reconocer y fomentar las habilidades socioemocionales en diferentes contextos, como la educación, el trabajo y la vida personal. También han desarrollado diversas estrategias y herramientas prácticas para el desarrollo de estas habilidades, incluyendo la práctica de la atención plena, la identificación y la expresión emocional, la regulación emocional y la empatía. En resumen, aunque cada autor tiene su propio enfoque y perspectiva, todos ellos están de acuerdo en la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales para el éxito y el bienestar en la vida diaria. Sin embargo, para efectos de la presente investigación nos concentraremos en la teoría de Goleman (2006) y los postulados de Weissberg (2015) con respecto a su modelo integral de competencias socioemocionales.

Teoría sustantiva relacionada con las competencias socioemocionales

El fundamento teórico que está vinculado a la realidad sobre las competencias

socioemocionales tiene como referencia, por una parte, la teoría de las competencias y, por la otra parte, la inteligencia emocional.

Con respecto a la inteligencia emocional, Goleman (1995) indica:

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal. (p. 3)

A partir de esta premisa, en la que se plantea la toma de la conciencia de lo emocional, tal asunción ha de ser tomada en cuenta, en la educación, para fortalecer los socioemocional de los estudiantes. Por ello, el mismo Goleman (2009), en relación con las competencias (habilidades) al hacer distinción con el coeficiente intelectual, ha formulado el siguiente planteamiento

...[la] diferencia radica con mucha frecuencia en el conjunto de habilidades que hemos dado en llamar inteligencia emocional, habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Y todas estas capacidades, como podremos comprobar, pueden enseñarse a los niños, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la lotería genética. (p. 8)

Si se interpreta, entonces, que lo competencial está vinculado a la habilidad, puede establecerse, además, una relación con la percepción emocional y, desde esa concepción, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) manifiestan:

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. (p. 69)

Habilidad es una capacidad, pero también puede ser valorada como competencia, y, de manera específica, como competencias socioemocionales. En atención a esta orientación Bisquerra Alzina (citado por Mikulic *et al.*, 2017) ha presentado la siguiente definición: “Las competencias socioemocionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender,

expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 374). Está referido por una parte a distintos aspectos integrativos en el ser humano, que van desde los saberes, hasta lo actitudinal. Y envuelve un acto comprensivo de lo emocional. Como refieren Mikulic *et al.* (2017):

Dichas competencias hacen énfasis en la relación entre la persona y el ambiente y como consecuencia al aprendizaje y al desarrollo. Pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida al ser resultado de la puesta en práctica de conocimientos, actitudes y rasgos de la personalidad. (p. 374)

De modo que, al pensarse en una teoría acerca de las competencias hay que indicar se hurga en sus principios; esto es, en su origen. Y es así como puede indicarse con Incháustegui Arias (2019) que:

...el origen de las competencias reside en el trabajo de los filósofos y de los lingüistas, se piensa en una base teórica de carácter epistemológico y sociológico en cuanto que la Epistemología se encarga del estudio en que se da el conocimiento y la sociología, por su parte, se encarga del estudio de las sociedades humanas y de los fenómenos religiosos, económicos y artísticos, entre otros más, que ocurren en ellas. (p. 63)

Así pues, la teoría, como base para explicar lo competencial, tiene su fundamento en el constructivismo, como enfoque epistémico. A través de dicho enfoque se posibilita comprender cómo emerge el conocimiento acerca de las competencias. Así pues, el enfoque constructivista, en lo que atañe a las competencias socioemocionales, ubicado en el campo educativo, refiere el modo y manera como los seres humanos consolidan sus habilidades o competencias y el conocimiento que se produce sobre ellas, a través de las experiencias alcanzadas y de sus estructuras mentales, con lo cual entiende la realidad que le rodea.

Y, es así como lo socioemocional tiene su anclaje en las emociones. Al respecto, Goleman (2009) refiere:

...la inteligencia emocional [es] esa disposición que nos permite, por ejemplo, tomar las riendas de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de nuestros semejantes, manejar amablemente nuestras relaciones o desarrollar lo que Aristóteles denominara la infrecuente capacidad de “enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto”. (p. 10)

Así las cosas, el ser humano ha de ser responsable de sus impulsos emotivos y al hacerlo va desarrollando sus habilidades, sus competencias para alcanzar la comprensibilidad de las sensaciones y sentimientos de los otros. Será inteligenciada esa capacidad de poder tomar una actitud coherente, aun cuando sea la de una emoción irritativa o molesta, pero que la sabe dominar.

Pero, ha de conjugar esa comprensión de los otros con sus propias competencias socioemocionales, puesto que ha de utilizar la inteligencia emocional para ese logro asertivo y el dominio adecuado de dichas competencias socioemocionales. Y así lo ratifica Goleman (2009):

...[la] inteligencia emocional, [es una de las] características [que es valorada] como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último -pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 43)

Como puede interpretarse y colegirse a la vez, integra ese impulso interno que nos llena de motivación para avanzar en el control específico de todo lo adverso y la regulación de los distintos estados de ánimo que suelen aparecer, los cuales pudieran llevar al ser humano a descontrolarse su comportamiento. Además, desarrollará la capacidad para confraternizar y socializar con sus semejantes. Esa es una labor que ha de ser apoyada en el aula, mediante diferentes formas de actuación docente y de sus propios pares.

Se concluye, de este modo el desarrollo de la teoría sustantiva vinculada a las competencias socioemocionales que se explican desde estas teorías:

CAPÍTULO IV

La formación de formadores (futuros docentes): percepciones

Estudios previos

En este capítulo se presenta la revisión realizada a estudios previos con el fin de examinar el objeto de estudio con relación a la formación de formadores (futuros docentes). Para este fin, se han explorado cinco tesis doctorales, cuyos hallazgos y conclusiones convergen con esta investigación. Tales estudios favorecen al diseño de una investigación detallada y aportan conceptos y metodologías relevantes. Posteriormente, se hace un recorrido por lo teórico.

El primer estudio revisado es el de Alencar (2019), cuyo propósito principal fue comprender el proceso de construcción de los conocimientos pedagógicos y/o saberes de los profesores del curso de Ciencias Contables de la Facultad de Juazeiro do Norte (FJN). La autora pretendió confirmar que los saberes de la formación profesional no se separan de los saberes adquiridos de la experiencia. La hipótesis sugiere que los conocimientos pedagógicos y la práctica docente de los profesionales de la educación se derivan de sus experiencias personales y académicas y que estos conocimientos van más allá de los aspectos pedagógicos, abarcando también el ámbito académico, la educación familiar y la experiencia laboral docente.

Para tal investigación se empleó un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, a través de un estudio de caso en el curso de graduación de Ciencias Contables en la FJN. Para la elección de este curso se tuvo en cuenta que era el curso de ciencias contables más antiguo, de la Región del Cariri en el interior del Ceará, y que era el curso de contabilidad que tenía el número más grande de alumnos matriculados en la Región del Cariri, interior de la Provincia del Ceará.

El grupo de docentes participantes en el estudio fueron los adscritos al curso mencionado que llevaban más de 3 años de labor en la institución y que aceptaron su participación. En ese sentido, fueron 5 los docentes informantes y la forma de recolección de datos se hizo a través de la entrevista semiestructurada. Para el análisis de la información de modo cualitativo, se llevó a cabo un proceso inductivo que dio pie a

diferentes categorías.

La autora quiso indagar por la trayectoria personal y profesional de los profesores y la fuente de sus saberes pedagógicos. Para ello, recolectó datos mediante entrevistas y observaciones y encontró que algunos profesores estaban desmotivados debido a la baja remuneración, los grupos grandes y la falta de incentivos financieros para publicaciones. Además, concluyó que los docentes poseen saberes experienciales que han adquirido en el ejercicio de sus funciones, mientras que, en relación con los saberes disciplinares y curriculares expresa que los maestros no son responsables por su definición y selección. Así, el proceso de construcción de saberes se da de diversas formas, y también, es un proceso individual producto de la interacción familiar y su vocación.

Dado lo anterior, se establece relación con la presente investigación en la premisa de los maestros no son responsables por la definición y selección de los saberes disciplinares y curriculares. Sin embargo, a través de este estudio se aviva la necesidad de que el docente en formación se involucre en su propia formación y defina, a luz de las primeras experiencias docentes, cuáles aportes en su formación fueron relevantes, en este caso, para el desarrollo de las competencias socioemocionales, y cuáles se deben reforzar.

Otro estudio que aporta significativamente a esta investigación es el llevado a cabo por Rodríguez Hernández (2019), cuyo objetivo general fue realizar una propuesta de plan de estudios para la formación inicial de profesores inclusivos. De acuerdo con el autor, este estudio surgió, entre otras cosas, no solo por la necesidad de promover nuevas competencias en los profesores, sino también de que los programas de formación inicial se transformen para que estén en condiciones de promover la educación inclusiva.

Por consiguiente, el investigador empleó un enfoque cualitativo con un modelo flexible fundamentado en tres etapas: situación problema, teorización y validación. Del mismo modo, utilizó el método descriptivo para una descripción cuidadosa de los fenómenos. Además, empleó el método de análisis de contenido y determinó el sistema de codificación para el análisis de categorías.

La muestra estuvo conformada por a tres (3) expertos, un grupo focal y un grupo

colaborativo. El grupo focal estuvo conformado por: 40 asistentes del congreso *La educación inclusiva un horizonte de posibilidades*, Edición 2016; 154 participantes en el programa de tutoría con docentes de los servicios de educación especial (83 profesores de educación especial, 45 estudiantes normalistas y 26 directores de educación especial); y 15 estudiantes del programa de maestría en educación inclusiva. Mientras el grupo colaborativo estuvo compuesto por: 6 equipos de profesores de la Escuela Normal de Especialización.

Por otra parte, las técnicas para la recolección de datos fueron: técnica de análisis de documentos, consulta a expertos, asistencia a eventos académicos (congresos, foros, encuentros), grupo focal (entrevistas y observación) y grupo colaborativo (entrevistas). En el criterio de validez se consideró la credibilidad y la transferibilidad. Mientras que a través de los procesos de triangulación el autor revisó las diversas aportaciones de todos los informantes.

El investigador concluye que el sistema educativo necesita una transformación profunda para responder a los desafíos de una sociedad cada vez más diversa y compleja, lo que exige nuevos patrones de pensamiento y acciones, especialmente en la formación de los profesores. Además, resalta que la inclusión debe ser vista como la fuerza impulsora para la reforma de los sistemas educativos y debe estar en el centro de la mejora escolar. La transformación de la escuela requiere un nuevo paradigma basado en la educación inclusiva, que reconoce las diferencias individuales y se enfoca en los derechos humanos, el aprendizaje significativo y constructivo, la participación y la comunidad. De acuerdo con los hallazgos de la investigación, es necesario desarrollar la formación profesional docente y la cooperación entre docentes para profundizar en los retos derivados de las múltiples condiciones de vulnerabilidad.

En este sentido, esta investigación se relaciona con la presente en la medida en que sienta las bases de las necesidades en la formación docente. Además, llega a la conclusión de que la sociedad espera que la escuela desarrolle ciertos valores y expectativas, como la tolerancia, el respeto, el compromiso social y la ciudadanía, aspectos que se resaltan en esta investigación, la cual se concentra en las competencias socioemocionales, de esta manera se corrobora corroborando la necesidad de desarrollarla.

Por otra parte, Mundaca (2021) desarrolló un estudio cuyo propósito fue analizar en los textos estratégicos el discurso de la política institucional que siguen las universidades pedagógicas chilenas para gestionar la Formación Inicial Docente (FID) a fin de saber cómo están incorporando los principios y fundamentos sobre los que se sostienen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en especial el ODS 4- Educación 2030. Para ello, empleó un enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada de tipo constructivista e interpretativa para la interpretación de casos.

Dado lo anterior, el investigador recopiló textualidades objeto de estudio, tales como documentos de la política institucional, sus perfiles profesionales y los programas curriculares, que datan entre los años 2015 y 2019. De esta manera, el autor seleccionó intencionadamente casos empíricos de universidades y recursos bibliográficos de la FID, de los cuales analizó tres dimensiones: política institucional, identidad profesional docente y programática. La codificación tuvo una base gramatical mediante el uso del *software Atlas Ti*, con el fin de identificar conceptos, frases y párrafos, susceptibles de ser medidos y cuantificados. Posteriormente, se utilizó el diseño de preguntas y matriz de análisis de discurso y análisis de contenido.

Mundaca (2021) seleccionó tres (3) universidades estatales, como casos de investigación: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA) y Universidad de Tarapacá (UTA); así como una universidad particular: Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). De ellas, seleccionó cuatro (4) carreras basado en dos criterios: que al menos dos de ellas formaran profesores para el nivel preescolar o primaria; y las otras dos carreras de enseñanza media o secundaria.

En resumen, los resultados indican que los ODS y las habilidades del siglo XXI están presentes en los documentos institucionales y curriculares de la formación docente en Chile, pero su implementación es baja y deficiente en ciertas áreas. Se puede concluir que hay un proceso de alineamiento en marcha, pero este parece ser una respuesta adaptativa en lugar de una ruptura con el modelo pedagógico tradicional.

En ese sentido, la investigación presentada tiene relación con este estudio porque se analizó si la formación inicial del profesorado en Chile se está adaptando a las nuevas demandas y necesidades mundiales, en este caso, de los ODS. Así, en esta

investigación también se analiza, en cierta medida, si la formación inicial del profesorado en Colombia se está adaptando a las nuevas demandas y necesidades mundiales en materia, para nuestro caso, de las competencias socioemocionales. De esta manera, nos importa cómo el investigador logra demostrar que en los documentos institucionales y curriculares de la formación inicial docente se puede recabar información relevante para el objeto de estudio.

Otro estudio relevante para la presente investigación es el desarrollado por Ramos (2021), el cual partió del supuesto que “estudiar la formación de los profesores es importante para garantizar la calidad de la educación secundaria y avanzar en el crecimiento de educadores que cumplan con las demandas sociales y educativas de la región” (p. 27). Este tuvo como objetivo principal analizar y caracterizar la manera en que los futuros profesores de Física argumentan, cuando construyen conocimiento sobre la enseñanza de esta disciplina.

La metodología empleada para la investigación se basa en el enfoque cualitativo, de tipo etnográfico, con un caso instrumental único: la clase de Didáctica de la Física en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia. El diseño se identifica como descriptivo y buscó comprender los modos de argumentación presentes en el discurso de los estudiantes que se estaban formando para ser profesores de Física. En cuanto a los participantes, sujetos observados, de la asignatura Didáctica de la Física, corresponden a 22 estudiantes en la primera parte, y 32 estudiantes en la segunda parte.

La principal técnica de recolección de datos fue el diario de campo, producto de las observaciones realizadas a las sesiones de clase, así como entrevistas realizadas a la docente. El número de sesiones observadas fue de 75, con 112 horas de grabación aproximadamente. También se tuvo en cuenta la copia de las producciones escritas de los estudiantes y del material de trabajo suministrado por la docente. Una vez recabados estos datos, el investigador identificó y separó unidades que analizó a través de la triangulación intra método.

Los resultados de la investigación revelaron que existen varios modos de argumentación en la clase, como justificaciones, explicaciones, definiciones y descripciones, que favorecen la construcción de conocimiento por parte de los futuros

docentes. También se sugiere que la intervención discursiva extensa de los estudiantes no siempre conduce a la incorporación de argumentos de mayor demanda cognitiva y que los modos de argumentación que no predominan en el estudio de caso. En resumen, el estudio de caso proporciona una comprensión profunda de la importancia de los modos de argumentación en la enseñanza de la Física y cómo se pueden utilizar para facilitar la construcción del conocimiento en los estudiantes.

De ahí que la anterior investigación sea relevante para este estudio en la medida en que vislumbra la necesidad de formación en argumentación de los futuros docentes. Además, coincide con la presente investigación en que estudiar la formación de los docentes es importante para garantizar la calidad de la educación secundaria, así como para propiciar el crecimiento en la construcción de conocimiento de los maestros, a fin de satisfacer las demandas sociales y educativas.

Espitia (2022) también expone aportes significativos en su tesis investigativa, la contó con dos objetivos fundamentales: analizar cómo la política de formación situada posiciona a los docentes con respecto a su práctica en las zonas rurales colombianas y mostrar cómo los docentes de una institución educativa rural reinterpretan y apropian la política de formación situada del Programa Todos Aprender. Para ello, la autora empleó un estudio de caso cualitativo, en el cual se recabaron los datos mediante documentos de política educativa, entrevistas y observaciones de campo. Estos datos, a su vez, fueron analizados a través del análisis crítico del discurso.

El estudio se enfocó en la población que participó en la formulación y la implementación de la política educativa en la institución educativa Nuevos Horizontes (municipio de Boyacá, a 5 horas de Bogotá), la cual incluyó personas como docentes, tutores, el rector y otros asesores involucrados en el programa de formación situada. Las entrevistas y observaciones se realizaron de forma anónima y se enfocaron en las acciones del tutor del programa, incluyendo la cátedra colegiada, la planeación conjunta y un taller implementado con los docentes. En total, la investigadora realizó 17 entrevistas y construyó 12 diarios de campo de observaciones de actividades del tutor, lo cual tomó 5 meses, con una visita semanal a la institución educativa.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los datos recolectados, la autora hizo ejercicios de pilotaje, realizó observación constante, archivó los datos, verificó

procedimientos con expertos y utilizó software especializado para el análisis de datos (aunque no menciona cuál).

Espitia (2022) concluyó que la política de formación situada de docentes se enfoca en una perspectiva de déficit que perpetúa hegemonías y amplía las brechas sociales y educativas. Se observó una amplia diferencia entre las prácticas de los docentes rurales y la propuesta de la política educativa de formación situada, debido a las diferencias en las propuestas metodológicas, el currículo, las consideraciones del contexto escolar y el trabajo de los docentes en comunidades de aprendizaje.

La anterior información es relevante para la presente investigación porque en ella se hace evidente que, pese a la existencia de políticas educativas colombianas en materia de formación docente, estas no se cumplen durante la práctica docente (otro de los ejes fundamentales de este estudio). De esta manera, el estudio de Espitia (2022), el cual es actual y pertenece al contexto del presente, revela la necesidad de hacer investigación de cara a la formación docente.

Lo teórico (o fundamento teórico)

La formación de formadores (futuros docentes), también llamada formación inicial docente, es el proceso educativo que busca preparar a los futuros maestros para ejercer su labor en el ámbito educativo. En este proceso, los futuros profesores adquieren los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para diseñar, planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos, que permitan a los estudiantes desarrollar sus capacidades y habilidades en diferentes áreas del conocimiento. La formación inicial docente implica tanto el aprendizaje de teorías educativas como la práctica en el aula, para que los futuros docentes puedan aplicar lo aprendido y desarrollar su propia visión y estilo de enseñanza. La formación inicial docente es fundamental para garantizar la calidad de la educación a futuro, en su práctica pedagógica, y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Desde la teoría constructivista se sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de la interacción con el entorno y la experiencia. En este sentido, el proceso de formación docente debe enfocarse en que el docente adquiera las herramientas que le permitan facilitar el proceso de construcción del conocimiento de sus estudiantes mediante el diseño de

actividades y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Piaget (1952), por ejemplo, se destacó por su enfoque en la importancia de la formación docente en la comprensión del desarrollo cognitivo de los estudiantes y en la adaptación de las prácticas educativas a las necesidades de los estudiantes en diferentes etapas del desarrollo. Este autor argumentaba que el aprendizaje de los estudiantes depende de su capacidad para construir su propio conocimiento a través de la experiencia y la interacción con su entorno. Por tanto, los docentes deben estar capacitados para diseñar y ofrecer experiencias educativas que sean apropiadas y desafiantes para los estudiantes en cada etapa de su desarrollo cognitivo. Esto implica que la formación docente es crucial para garantizar la calidad de la educación y el éxito de los estudiantes.

En cuanto a la teoría del aprendizaje social, esta sostiene que el aprendizaje es un proceso social en el que los estudiantes aprenden a través de la interacción con los demás y la observación de su comportamiento. Desde este punto de vista, los docentes deben fomentar la interacción y la colaboración entre los estudiantes para facilitar el aprendizaje; es decir, no basta con tener el conocimiento disciplinar, sino que el docente en formación debe adquirir herramientas que le permitan incentivar el trabajo colaborativo.

Vygotsky (1978) sustentó la teoría anterior y se destacó por su enfoque en la importancia de la formación docente en el aprendizaje socio-cultural y en la colaboración entre docentes y estudiantes para promover el aprendizaje y el desarrollo. Por tanto, "es esencial que los docentes sean conscientes de las dimensiones culturales y sociales del aprendizaje y que estén preparados para guiar a los estudiantes en su interacción con el mundo social y cultural" (Vygotsky, 1978, p. 90). Es decir que, los estudiantes no aprenden en un vacío, sino que están inmersos en un ambiente sociocultural que influye en su forma de pensar, sentir y actuar.

De ahí que, en el presente trabajo se destaque la importancia de las competencias socioemocionales en la formación de los futuros maestros, como elemento para la posterior formación de sus estudiantes. No se trata solo de comprender y respetar las diversas culturas y comunidades de sus estudiantes, sino además de estar capacitados para diseñar experiencias de aprendizaje que sean relevantes y significativas para sus

estudiantes, teniendo en cuenta sus antecedentes culturales y sociales.

En ese sentido, la formación docente no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que involucra otros aspectos del ser humano, uno de ellos la autorreflexión con respecto a su formación y a la práctica docente. Lo anterior se fundamenta en la teoría de la práctica reflexiva que sustenta que los docentes deben ser reflexivos sobre su práctica y estar dispuestos a cuestionar sus propias creencias y prácticas para mejorar su enseñanza. Se trata de un proceso continuo de análisis y evaluación de la propia práctica pedagógica para identificar áreas de mejora y tomar medidas para mejorarla.

Freire (1996), por ejemplo, argumenta que la formación docente implica una combinación de teoría y práctica reflexiva. En correspondencia con ello refiere:

La formación docente no puede ser reducida a una mera transmisión de técnicas o saberes, sino que implica una praxis reflexiva y crítica que permita al docente comprender su papel como mediador del proceso educativo y como agente de transformación social. (p. 64)

De acuerdo con la cita anterior, la formación docente no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que debe abordar también aspectos éticos, políticos y culturales, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Para Freire (1996), el docente debe ser un intelectual comprometido con su tiempo y su entorno, capaz de comprender las realidades sociales y culturales en las que trabaja, y de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Es así como se va esbozando un camino teórico en el cual la calidad de la enseñanza y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes depende de la formación de sus docentes, en cierta medida. A este respecto, Darling-Hammond (2000) afirma que “para preparar efectivamente a los docentes, necesitamos programas de formación rigurosos que se centren en el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos pedagógicos sólidos” (p. 1). Es decir, los programas de formación para los docentes deben ser rigurosos y enfocados en desarrollar habilidades prácticas y sólidos conocimientos pedagógicos para que los docentes puedan enseñar de manera efectiva y brindar una educación de calidad a sus estudiantes.

Por su parte, Eisner (2002), con respecto a la formación docente, expresa que esta debería enfocarse principalmente en “el desarrollo de la capacidad de los maestros

para interpretar y aplicar las teorías educativas de una manera que sea relevante para la complejidad y la diversidad de las situaciones en las que se encuentran los estudiantes" (p. 5). En otras palabras, el autor enfatiza que los maestros deben ser capaces de comprender y adaptar los conceptos teóricos a los contextos y realidades específicas de sus estudiantes, y no simplemente aplicarlos de manera genérica e inflexible.

Lo anterior implica un postulado que se reitera en los diferentes enfoques tratados hasta el momento: la formación docente debe ir más allá de la transmisión de información y teorías abstractas. En ese sentido, la formación debe enfocarse en el desarrollo de habilidades prácticas y contextualizadas que permitan a los maestros enfrentar los desafíos y complejidades de su labor educativa de manera efectiva; para el caso de esta investigación, el desafío se concentra en la formación en competencias socioemocionales.

Ahora bien, es necesario precisar teorías que traten la formación *inicial* docente específicamente. Entre ellas se encuentran: teoría de la pedagogía, teoría de la andragogía, teoría de la investigación-acción, teoría de la práctica pedagógica, y teoría de la enseñanza para la comprensión. La primera se centra en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se enfoca en la preparación de los docentes para la enseñanza en distintos niveles educativos.

Dewey (1904), atendiendo a la teoría de la pedagogía, argumentaba que la formación de docentes no solo debería centrarse en el dominio del contenido, sino que también debería incluir la práctica reflexiva y el desarrollo de habilidades pedagógicas que les permitan a los docentes conectar el conocimiento con la experiencia práctica. En resumen, Dewey (1904) ve la formación de docentes como un elemento clave para mejorar la calidad de la educación en general y abogaba por una formación que fomente el aprendizaje y la reflexión crítica sobre la práctica docente.

Por su parte, Bruner (1996) también se refirió a la teoría de la pedagogía para la formación inicial docente. Este autor argumentaba que el aprendizaje se produce a través de la construcción activa del conocimiento y que el papel del docente es el de guiar al estudiante en su proceso de construcción del conocimiento. En la formación de docentes, abogaba por una enseñanza que tuviera en cuenta las necesidades y habilidades de los estudiantes y que fomentara la creatividad y la imaginación.

Según Bruner (1996):

El aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su propio conocimiento a través de la exploración y la manipulación de los objetos y eventos de su entorno. El papel del docente es el de guiar y facilitar este proceso, proporcionando las herramientas y los recursos necesarios para que el estudiante pueda construir su propio conocimiento de manera autónoma. En la formación de docentes, es importante tener en cuenta las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes, y fomentar la creatividad y la imaginación a través de actividades que desafíen su pensamiento y les permitan explorar y descubrir nuevos conocimientos por sí mismos. (p. 64)

En cuanto a la teoría de la andragogía, esta se enfoca en la formación de docentes para la educación de adultos y en la importancia del aprendizaje autónomo y autorregulado. Knowles (1975), uno de los principales teóricos de la andragogía, desarrolló una serie de principios y estrategias pedagógicas para la educación de adultos, que diferían significativamente de las que se utilizan en la educación infantil y juvenil. Entre los principios de la andragogía desarrollados por Knowles (1974) se encuentran: los adultos necesitan saber por qué necesitan aprender algo antes de emprender el proceso de aprendizaje, los adultos tienen una gran cantidad de experiencia que puede utilizarse como recurso en el aprendizaje, los adultos están motivados para aprender aquello que es relevante para su vida y sus objetivos y el aprendizaje de adultos es más efectivo cuando se enfoca en problemas y situaciones reales.

Knowles (1974) también desarrolló una serie de estrategias pedagógicas para la educación de adultos, como la utilización de discusiones en grupo, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo. Su trabajo ha tenido una gran influencia en la formación de docentes para la educación de adultos y ha sido ampliamente reconocido en el campo de la educación de adultos y la andragogía.

Otra teoría importante en la formación inicial docente es la teoría de la investigación-acción, la cual se enfoca en la formación de docentes como investigadores, que puedan analizar y mejorar su propia práctica pedagógica a través de la investigación y la reflexión crítica.

Argyris y Schön (1974), mencionan que:

La teoría de la investigación-acción parte del reconocimiento de que el

conocimiento útil para la acción práctica no puede ser generado de forma aislada en la investigación o en la práctica, sino que debe ser construido en la interacción continua entre ambas. En este sentido, la formación de docentes basada en la investigación-acción implica un proceso de reflexión crítica sobre la propia práctica, en el que los docentes pueden identificar y abordar problemas concretos en el aula, generar hipótesis sobre posibles soluciones y ponerlas en práctica mediante la experimentación controlada. (p. 95)

Lo anterior revela que la teoría de la investigación-acción parte del reconocimiento de que el conocimiento útil para la acción práctica no puede ser generado de forma aislada ni en la investigación ni en la práctica, sino que debe ser construido en la interacción continua entre ambas. En otras palabras, el conocimiento práctico y efectivo no puede ser generado únicamente a través de la teoría o la práctica, sino que se genera y se mejora continuamente a través de un proceso de reflexión crítica en el que se integran tanto la investigación como la práctica.

Lo expuesto por Argyris y Schön (1974) también sugiere que, en la formación de docentes basada en la investigación-acción, los maestros pueden mejorar su capacidad para identificar y abordar problemas concretos en el aula, generar hipótesis sobre posibles soluciones y ponerlas en práctica mediante la experimentación controlada. Este proceso permite que los educadores se adapten mejor a situaciones nuevas y complejas, y que colaboren de manera efectiva con otros profesionales en la construcción de conocimiento compartido. En resumen, los autores defienden que la investigación-acción puede ser una herramienta valiosa para mejorar la práctica docente y construir conocimiento práctico útil para la acción educativa.

En esta misma línea, Schön (1983) habló de la teoría de la práctica pedagógica, la cual sostiene que la mejor forma de aprender a enseñar es a través de la práctica reflexiva y la experiencia práctica. En ese sentido, la formación de docentes debe involucrar no solo la transmisión de conocimientos teóricos, sino también la reflexión crítica sobre la práctica educativa.

De acuerdo con Schön (1983):

La formación de docentes debe ser una práctica reflexiva, en la que los futuros docentes aprendan a reflexionar críticamente sobre su propia práctica y a cuestionar sus supuestos y valores subyacentes. Esto implica la construcción de una comunidad de práctica en la que los docentes

puedan compartir y discutir sus experiencias y en la que la teoría y la práctica se integren de forma natural. El objetivo de la formación de docentes no es tanto la transmisión de un cuerpo de conocimientos ya establecido, sino la construcción de la capacidad de los docentes para aprender de su propia experiencia y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera. (p. 58)

En este sentido, la reflexión crítica se convierte en una herramienta fundamental para la mejora continua de la práctica docente y para el desarrollo de una pedagogía más efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, en lo referente a la teoría de la enseñanza para la comprensión, esta se enfoca en la preparación de los docentes para la enseñanza centrada en el estudiante. Además, promueve el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Los postulados de Gardner (1995) con respecto a las inteligencias múltiples, que sustentan que los seres humanos tienen diferentes tipos de inteligencia y que la educación debe adaptarse a las necesidades y fortalezas de cada individuo, tienen relación con la teoría de la enseñanza para la comprensión.

La teoría de las inteligencias múltiples ha sido ampliamente aplicada en la formación inicial docente, especialmente en la enseñanza para la comprensión. Esta última se enfoca en la preparación de los docentes para la enseñanza centrada en el estudiante, que promueve el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.

Si bien es cierto, cada teoría expuesta es relevante en la formación inicial docente, para efectos de la presente investigación, nos centraremos en la enseñanza para la comprensión, la cual se basa en la idea de que los estudiantes deben construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias y reflexiones, y que el rol del docente es el de facilitador y guía en este proceso. La teoría de las inteligencias múltiples ha sido fundamental en la enseñanza para la comprensión, ya que reconoce las diferentes formas en que los estudiantes aprenden y la necesidad de adaptar la educación a estas diferencias individuales.

En la formación inicial docente, desde esta teoría, es importante que los futuros maestros aprendan cómo diseñar y enseñar lecciones que fomenten la comprensión profunda de los estudiantes. Esto implica una planificación cuidadosa de las actividades

y la evaluación para asegurarse de que los estudiantes estén realmente entendiendo los conceptos clave. También es importante que los futuros maestros aprendan a adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes y que proporcionen apoyo adicional a aquellos que luchan y desafiando a aquellos que están listos para un nivel más alto de complejidad.

Al utilizar la teoría de la enseñanza para la comprensión en la formación inicial docente, los futuros maestros estarán mejor preparados para proporcionar una educación de alta calidad que prepare a los estudiantes para el éxito a largo plazo. Asimismo, los docentes tendrán en cuenta posteriormente las diferentes formas de aprender de sus estudiantes; es decir, la teoría de las inteligencias múltiples, la cual tiene implicaciones significativas para la formación inicial docente, ya que los futuros maestros deben entender que los estudiantes pueden tener diferentes fortalezas y preferencias de aprendizaje.

En la formación inicial docente es importante que los futuros maestros aprendan sobre las diferentes inteligencias y cómo integrarlas en la enseñanza. Esto podría implicar diseñar actividades que apelen a diferentes tipos de inteligencias o proporcionar opciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión de diferentes maneras. En ese sentido, se espera que los futuros maestros, no solo aprendan el cómo llevar los conocimientos disciplinares a la escuela, sino también otros saberes, por ejemplo, la inteligencia emocional y, por ende, las competencias socioemocionales, objeto de este estudio.

También, es importante que los futuros maestros aprendan a identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en diferentes áreas de inteligencia, para poder personalizar la enseñanza y proporcionar apoyo adicional donde sea necesario. Al incorporar la teoría de las inteligencias múltiples en la formación inicial docente, los futuros maestros estarán mejor preparados para proporcionar una educación más inclusiva y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.

Teoría sustantiva de la formación de formadores

En lo que atañe a la formación entraña, *per se*, un grado de complejidad importante y mucho más se complejiza cuando se trata de la formación docente, en el ámbito universitario. Dicha complejidad está relacionada con lo multidisciplinar debido a

la multiplicidad de áreas del saber que abarca lo profesiográfico formativo docente. Y al respecto, Arendt y Fullat (como se citó en Ducoing, citado por Lozano Andrade, 2021) expresan: ...“la formación debe verse como como una praxis, esto es, como una actividad que autotransforma e implica una acción que, al igual que la palabra, son prerrogativas exclusivas del hombre” (p. 13). En consonancia con este criterio, Díaz Quero (2006) expresa:

El proceso formativo debe partir de dos grandes centros de interés. El primero [responde a] una estructura curricular con las siguientes condiciones: (a) flexible, (b) abierta y (c) polivalente. (...) El segundo [se vincula con] un programa a partir de tres criterios teóricos- metodológicos: (a) teoría y práctica curricular, (b) teoría y práctica de la enseñanza y (c) teoría y práctica de la investigación...(p. 52)

Como se puede leer, son aspectos importantes que han de ser considerados para desarrollar la formación de los futuros formadores. En correspondencia con este planteamiento formativo, el Instituto de Educación (s.f.) manifiesta: “La formación de formadores es el proceso donde se forman personas para desempeñarse como facilitadores o mediadores en la educación de otras personas. Estos profesionales son líderes educativos indispensables para promover conocimientos y habilidades a otros colegas” (p. 1). Por tanto, se requiere de una teoría que pueda fundamentar ese proceso formativo de los futuros formadores.

Esa teoría que expresa la idea subyacente de lo formativo, parte de la consideración prevalente de que la formación de formadores es esencial en lo profesiográfico. En función de ello, se preparan a los futuros docentes en todo lo que atañe a los conocimientos, habilidades y competencias, tanto básicas, como específicas y profesionales, con lo cual podrá contribuir con la mejora de la calidad educativa en el espacio en donde le corresponda desempeñar su labor docente.

En correspondencia con ello, tal como lo afirma Nicoletti (2014)

La formación de formadores en un marco de búsqueda constante de la calidad demanda el replanteo y estudio de los diseños curriculares que la determinan, así como de la metodología de trabajo utilizada, destacando procesos de innovación formativa destinados a producir un conocimiento que impacte positivamente en su entorno de intervención. (p. 51)

En ese sentido, como teoría fundante en este proceso de formación de formadores

se toma como sustento la teoría de la formación, la cual, de acuerdo con Benner (1990) tiene como:

...propósito es el de analizar y juzgar la determinación ya previamente establecida de dichos fines y tareas de la interacción pedagógica, a la que subyace como principio constitutivo de la dimensión individual de la acción y del pensamiento pedagógico el de la maleabilidad, y como principio regulativo de la dimensión social de la pedagogía la idea de una relación no jerárquica entre las distintas praxis en que se concreta la actividad humana. En el centro de la teoría de la formación se halla el problema de la mediación ilativa entre la definición individual y la social del hombre, por la que se evita sacrificar a los individuos en aras de la sociedad, por un lado, y hacer de la praxis humana en su conjunto un campo de juego de la arbitrariedad y la autorrealización individuales, por otro. (p. 25)

Así entonces, la teoría de la formación está orientada, en principio, a atender las necesidades que tiene ser humano, que asume el compromiso de formarse, sobre todo como docente. Para ello, la teoría sustenta tres aspectos esenciales: (a) la dimensión social de la acción, (b) la maleabilidad y (c) la abstracción sobre la relación que se establece no jerárquicamente en las actividades que se desarrollan como concreción de la acción humana. Además, considera vital la mediación lógica, congruente y conjuntiva que ha de realizarse entre lo individual y lo societal.

Desde esta perspectiva, se toman como fundamento de la formación de formadores la teoría social crítica, cuyo autor es Henri Giroux (1993, citado por Hernández Aragón y Flores Hernández, 2021), quien afirma, con respecto a la formación, bajo esta orientación crítica, lo siguiente:

...la formación para maestros se instituya como una política cultural en tanto permite activar tres aspectos. Uno, el reconocimiento tácito de que la escuela, a través de la función de los maestros, produce subjetividades en donde se insertan experiencias tanto de los estudiantes como de los propios maestros que hablan de su historicidad y pertenencia a un grupo social, espacio y tiempo específicos. Dos, integra la dimensión sociocultural del proceso de enseñanza, en donde interactúan la dimensión social, cultural, política y económica como categorías para comprender la vida en las aulas y todo lo que en ellas se genera. Tres, permite vincular la formación de profesores con la teoría social crítica con la intención de brindarle las herramientas cognitivas para “desmantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que se desarrollan en su trayecto formativo”... (p. 37)

En esta mirada la formación de los formadores ha de estar matizada por lo social

y lo crítico, pues ha de comprender todo lo que ocurre en el entorno que le rodea. Para alcanzar la criticidad, ha de utilizar la racionalidad, para analizar y estimar cuál es la trascendencia de las distintas tendencias. En función de esos procesos reflexivos podrá asumir un posicionamiento contundente y lógico con respecto a cómo debe actuar ante las diversas situaciones que en su propio proceso de formación y en el ejercicio de su práctica pedagógica ocurren. Así podrá también alcanzar la emancipación académica que es necesaria en ese proceso formativo.

Y finalmente, como refiere el mismo Giroux (2003): “La teoría crítica contiene un elemento trascendente en el que el pensamiento crítico pasa a ser la precondition de la libertad humana” (p. 75). Y, bajo esa premisa, se entiende que la teoría crítica como fundamento de la formación de formadores ha de potenciar los actos cognitivos de reflexión, de discernimiento, de argumentación que le conduce a estimar su propio actuar, lo cual es coincidente con la posibilidad de tomar decisiones y resolver los problemas que se le presenten.

Se da por finalizado el desarrollo de la teoría sustantiva de todo el fundamento teórico relacionado con la formación de formadores.

CAPÍTULO V

Lo metodal

Lo Epistemológico

La formación docente tiene el propósito de contribuir a la preparación de individuos para ejercer la profesión docente, a través de un conjunto de procesos y experiencias educativas diseñadas para tal fin. La formación docente busca entonces desarrollar las habilidades, conocimientos y valores necesarios para que los futuros maestros puedan desempeñarse de manera efectiva, sean agentes de cambio en sus comunidades educativas y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación. Esto incluye la comprensión de las teorías de aprendizaje, la pedagogía y la psicología educativa, así como la adquisición de habilidades prácticas, como el diseño de planes de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la gestión del aula.

En ese sentido, es importante destacar que epistemológicamente se tomó el subjetivismo como fuente del conocimiento. El subjetivismo en el contexto de la formación docente se refiere a una postura epistemológica que sostiene que el conocimiento es subjetivo y que está determinado por la perspectiva individual y las experiencias personales. En otras palabras, el subjetivismo considera que el conocimiento es relativo a la experiencia y a la perspectiva de cada individuo.

En la formación docente, el subjetivismo puede tener un papel importante en la reflexión y la construcción del conocimiento por parte del maestro. Esto implica que el docente debe ser consciente de sus propias experiencias y perspectivas personales, y cómo estas pueden influir en su práctica pedagógica. Por tanto, el subjetivismo puede ser una fuente de conocimiento en la formación docente, siempre y cuando se utilice de manera crítica y reflexiva, y se integre con otras perspectivas y teorías que permitan una comprensión más amplia y objetiva de la educación y el aprendizaje.

De esta manera, es importante destacar que, pese a que en este estudio hemos asumido el subjetivismo como fuente del conocimiento, este no debe ser la única fuente de conocimiento en la formación docente, ya que esto podría limitar la comprensión del docente sobre la naturaleza de la educación y el aprendizaje, y limitar su capacidad para

enseñar de manera efectiva a una diversidad de estudiantes. No obstante, se parte de esta base epistemológica porque en la formación del docente se debe tener en cuenta principalmente a la persona; es decir, sus creencias, sus actitudes, su cultura y sus saberes previos para forjar su propio conocimiento.

Bajo esta perspectiva, Hessen (2013) expresa que ...“el subjetivismo, como ya indica su nombre, limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. Éste puede ser tanto el sujeto individual o el individuo humano, como el sujeto general o el género humano” (p. 21). Con esta afirmación, el autor señala que el subjetivismo, al poner el énfasis en el sujeto que conoce y juzga, limita la validez de la verdad a la perspectiva individual o colectiva de ese sujeto; es decir, el subjetivismo sostiene que la verdad es relativa a la percepción y experiencia del sujeto, ya sea este un individuo o una colectividad.

Asimismo, cuando se menciona tanto al sujeto individual como al sujeto general, se sugiere que el subjetivismo puede manifestarse tanto en el ámbito de la experiencia personal, como en el ámbito de las creencias compartidas por una cultura o sociedad en particular. En ambos casos, se parte de la premisa de que la verdad depende de la perspectiva del sujeto que la contempla, lo que quiere decir que no existe una verdad objetiva y universal que pueda ser reconocida por todos los sujetos por igual.

Hessen (2013) también expone que “el subjetivismo hace depender el conocimiento humano de factores que residen en el sujeto cognoscente” (p. 22), lo cual implica que el conocimiento no es algo que puede ser descubierto de manera objetiva y universal, sino que está condicionado por la experiencia, los intereses, los valores y otros aspectos subjetivos del individuo que lo adquiere. En tal sentido, la verdad y la realidad no existen en sí mismas, sino que son construidas por el sujeto cognoscente a partir de su propia interpretación de la información que recibe a través de sus sentidos y de la reflexión racional. Así, la verdad y la realidad pueden variar de un individuo a otro, y no hay un criterio objetivo para determinar cuál es la interpretación correcta de los hechos.

En suma, se resalta la importancia de comprender la perspectiva epistemológica del docente, que es influenciada por sus experiencias culturales y subjetivas. De acuerdo con Gorodokin (2006):

La mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor es

resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa. (p. 3)

La perspectiva epistemológica anterior es la base filosófica y epistémica que sostiene las concepciones del profesor sobre el conocimiento, las actitudes cognitivas y las explicaciones de la realidad, que a su vez son moldeadas por las culturas y las relaciones entre estas y los saberes. En otras palabras, el autor está diciendo que la manera en que un profesor ve y entiende el mundo es influenciada por su propia cultura y su subjetividad, lo que a su vez moldea sus concepciones acerca del conocimiento y su enseñanza.

De acuerdo con Gorodokin (2006), algunos profesores pueden ser considerados "peones de cultura" porque están limitados en su capacidad para enseñar más allá de lo que les han enseñado a ellos. Este tipo de docentes no puede acceder ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo de estudio debido a su limitada perspectiva epistémica. A este respecto, el autor sugiere que, si estos maestros pudieran adoptar una actitud más crítica y hacerse preguntas en lugar de simplemente buscar respuestas, podrían interrogar sus objetos de conocimiento y el conocimiento en sí mismo como un objeto más de conocimiento.

Para lograr el cometido anterior, Gorodokin (2006) cree que es necesario provocar un cambio en la subjetividad del docente que le permita adoptar una praxis informada y crítica, lo que a su vez le posibilitará diseñar intervenciones didácticas que rompan el "círculo vicioso" de su educación limitada. En resumen, el autor sugiere que los profesores deben adoptar una perspectiva más crítica y hacerse preguntas para mejorar su enseñanza y ampliar su conocimiento.

En misma línea, la conexión que un profesor establece con sus estudiantes para involucrarlos en el conocimiento muestra su relación personal con la materia que enseña. Gorodokin (2006) da a entender que, si el currículo fomenta la reflexión sobre las acciones del profesor, esto moldeará al futuro educador en una práctica continua y específica que explore, ajuste y se adapte a los desafíos, y a su vez el futuro maestro cuestionará las situaciones que surjan. Intervenir implica ofrecer soluciones de

enseñanza basadas en un proyecto reflexionado y negociado constantemente, y la decisión de preocuparse o no por estos aspectos se refleja en la subjetividad del profesor en formación.

Por otro lado, el sustento epistemológico que se ha tomado en este estudio para las competencias socioemocionales es el cognitivismo. Esta es una corriente teórica en psicología que se centra en el estudio de los procesos mentales y cognitivos, incluyendo la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y la resolución de problemas. En este enfoque, se considera que la mente humana procesa la información de manera activa y utiliza diferentes estrategias y procesos cognitivos para comprender el mundo.

En relación con las competencias emocionales, el cognitivismo sostiene que la emoción es un proceso cognitivo complejo que involucra la interpretación y evaluación de la situación y la activación de una respuesta emocional. Según esta teoría, las emociones no son simplemente respuestas automáticas, sino que son influenciadas por la forma en que las personas piensan y evalúan la situación. Por tanto, desde la perspectiva cognitivista, las competencias emocionales se basan en la capacidad de la persona para comprender, evaluar y regular sus propias emociones y las emociones de los demás a través de procesos cognitivos. Por ejemplo, la competencia emocional de la autoconciencia implica la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, mientras que la competencia emocional de la regulación emocional implica la capacidad de gestionar las emociones y regular la respuesta emocional a las situaciones.

Miller (2003), uno de los fundadores del movimiento cognitivista, señala el concepto de cognitivismo de la siguiente manera:

El cognitivismo es un movimiento que se centra en la idea de que el conocimiento puede ser adquirido y utilizado para resolver problemas, crear estrategias y tomar decisiones. El cognitivismo se ocupa del estudio de los procesos mentales, y busca entender cómo las personas procesan, almacenan y utilizan la información. (p. 141)

De ahí que, para el desarrollo de las competencias socioemocionales es necesario que las personas sean capaces de adquirir conocimiento sobre las emociones y cómo manejarlas. Los procesos mentales, como la percepción, la atención, la memoria y el razonamiento, son fundamentales para el desarrollo de estas habilidades y para la adquisición del conocimiento necesario para manejar adecuadamente las situaciones

socioemocionales.

Por tanto, el estudio de los procesos mentales que se realiza en el marco del cognitivismo es relevante para entender cómo se adquiere y utiliza el conocimiento necesario para desarrollar las competencias socioemocionales. En este sentido, el cognitivismo puede proporcionar herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de estas habilidades, al permitirnos comprender cómo las personas procesan, almacenan y utilizan la información necesaria para manejar adecuadamente las situaciones socioemocionales.

De esta manera, el cognitivismo se considera una base epistemológica importante para el estudio de las competencias emocionales, ya que sostiene que la emoción es un proceso cognitivo que puede ser comprendido y regulado mediante diferentes estrategias y procesos cognitivos.

Teorías de Apoyo⁴ en la Construcción del Objeto de Conocimiento

En relación con las teorías de apoyo se incluye como explicaciones del acercamiento al objeto de conocimiento el constructivismo, puesto que se considera la base epistemológica de la formación docente, pues es, a su vez, el cimiento para la posterior práctica pedagógica. Es conveniente hacer la aclaración acerca de que las teorías de apoyo o teorías de servicio -como las denomina Padrón Guillén (2004)-: ...“son aquéllas que **no guardan una relación directa con los hechos bajo estudio, sino** más bien **con las condiciones metodológicas** de trabajo” (p. 4). [Resaltado incorporado]. Por esa razón, no se ha de analizar, ni describir en la fundamentación teórica. Se trata, entonces, de servir de sustento para la construcción del conocimiento sobre el objeto de investigación planteado.

En ese sentido, con respecto al proceso formativo y el posterior desarrollo de las prácticas pedagógicas, en la presente investigación se asumió el constructivismo como fuente de conocimiento y/o postura epistemológica. Piaget (1970) es considerado uno de

⁴ Contreras-Colmenares, A. (2018b) las denomina teorías de apoyo, en vez de teorías de servicio, denominación de Padrón Guillén, J. (1998). Para la designación de teoría de apoyo asume como criterio que dicha teoría permite al investigador fundamentar la construcción del conocimiento respecto del objeto de conocimiento que ha impulsado el interés de la indagatoria. Tal designación aparece en el material didáctico (diapositivas) elaborado para compartir las actividades académicas con los estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPEL.

los pioneros del constructivismo. Sus estudios sobre el desarrollo cognitivo de los niños lo llevaron a desarrollar la teoría del constructivismo genético, la cual sustenta que el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con su entorno. Para Piaget (1970): "El constructivismo sostiene que el conocimiento no se puede recibir pasivamente desde el exterior, sino que se construye activamente en la mente del sujeto que aprende" (p. 11); es decir, el aprendizaje no se trata de un proceso pasivo en el cual solo se recibe información, sino que implica una actividad mental activa por parte del estudiante.

Según Piaget (1970), los individuos construyen su conocimiento a través de dos procesos interrelacionados: la asimilación y la acomodación. La asimilación tiene que ver con el incorporar nueva información a las estructuras cognitivas existentes, mientras que la acomodación requiere la modificación o creación de nuevas estructuras cognitivas para adaptarse a la nueva información. De esta manera, en la práctica pedagógica debe tenerse en cuenta que el desarrollo cognitivo es visto como un proceso gradual que se produce a lo largo del tiempo, a medida que el individuo interactúa con su entorno.

Asimismo, el futuro docente tiene la tarea de examinar las diferentes etapas del desarrollo cognitivo que identificó Piaget (1970), desde la sensoriomotora hasta la operacional formal, cada una de las cuales se caracteriza por un conjunto de habilidades y formas de pensar específicas, para así centrarse en el estudiante con el cual va a interactuar. En resumen, la teoría del constructivismo genético de Piaget destaca la importancia de la actividad mental del sujeto que aprende en la construcción del conocimiento y propone un enfoque gradual y progresivo del desarrollo cognitivo a través de la interacción con el entorno.

Adicionalmente, Bruner (1990), conocido por su trabajo en el campo del aprendizaje por descubrimiento y la teoría del constructivismo social, expone que el conocimiento se construye a través de la interacción social y la exploración activa del entorno. De acuerdo con este autor, "el constructivismo es la idea de que los aprendices construyen nuevos conocimientos sobre la base de los conocimientos previos, tanto por la exploración del entorno como por la reorganización de la información existente en la memoria" (p.55). Con ello, se reafirma y se enfatiza en el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje y la importancia de considerar los conocimientos previos del

estudiante como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos durante la práctica pedagógica.

Mientras para Piaget (1970), el constructivismo es un proceso interno que ocurre dentro del individuo y se enfoca en cómo las estructuras mentales del estudiante (es decir, sus esquemas mentales) se reorganizan y se ajustan a medida que adquiere nuevos conocimientos en cada etapa del desarrollo cognitivo; para Bruner (1990), el constructivismo es un proceso de construcción compartida entre el estudiante y el entorno. Bruner (1990) enfatiza en la importancia del lenguaje y la cultura en el aprendizaje, argumentando que el conocimiento es construido en el contexto de las prácticas y discursos culturales. Además, destaca la importancia de la narrativa y el relato en la construcción del conocimiento.

Visto de estas dos maneras, el constructivismo es una corriente epistemológica que sostiene que el conocimiento es construido por el individuo y no es una copia directa de la realidad. De ahí que, en la práctica pedagógica, esta teoría se aplique a través de la creación de un ambiente de aprendizaje que estimule la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. En lugar de solo transmitir información, los educadores constructivistas utilizan diversas estrategias para ayudar a los estudiantes a construir su propio conocimiento. Estas estrategias pueden incluir el uso de actividades de resolución de problemas, el fomento del pensamiento crítico y el aprendizaje basado en proyectos.

El constructivismo también implica que el conocimiento es contextual y se construye en función de la experiencia previa y las perspectivas individuales de cada estudiante, como ya ha sido mencionado. Por tanto, el enfoque pedagógico constructivista se centra en la creación de un ambiente de aprendizaje personalizado que responda a las necesidades y experiencias únicas de cada estudiante. Por consiguiente, el constructivismo, como base epistemológica de la formación docente y su concreción ulterior en la práctica pedagógica, enfatiza tanto en el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento y la importancia de la experiencia previa, como en la necesidad de un ambiente de aprendizaje personalizado para lograr el máximo éxito en el aprendizaje.

Paradigma Epistemológico de la Investigación

En lo relativo al paradigma epistemológico, a los efectos de esta investigación, se ha considerado pertinente y adecuado asumir el planteamiento de Padrón Guillén (1998), con la variación de integrarlo bajo la designación de paradigma, en seguimiento del pensamiento de Thomas Khun, tal como el mismo Padrón Guillén; pero que en su proposición lo menciona como enfoque Introspectivo vivencial.

Él lo define de este modo:

...se concibe como producto del conocimiento las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente). Más que interpretación de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva (de ahí el calificativo de Introspectivo). Lejos de ser descubrimiento o invención, en este enfoque el conocimiento es un acto de comprensión. (p. 33)

En suma, el paradigma introspectivo-vivencial, según Padrón Guillén (1998), se basa en una comprensión del conocimiento que se origina a partir de la experiencia personal y subjetiva. Este paradigma reconoce la importancia de la introspección y la reflexión sobre los propios pensamientos, sentimientos y sensaciones como una fuente valiosa de información y comprensión. En lugar de depender únicamente de la observación y la medición externa, el paradigma introspectivo-vivencial se centra en la experiencia interna y subjetiva como una forma de obtener conocimiento y comprensión del mundo.

De acuerdo con Yáñez (2018), el enfoque introspectivo-vivencial, se enfoca en el conocimiento como una interpretación subjetiva de la realidad a través de los simbolismos socioculturales que los actores de un grupo social utilizan para entenderla. En este enfoque, el conocimiento no es una invención o descubrimiento, sino más bien un acto de comprensión de la realidad tal como aparece en la conciencia subjetiva. Además, Yáñez (2018) afirma que el conocimiento se produce cuando el investigador es capaz de identificar los factores pre-teóricos e instrumentales que influyen en la relación sujeto-objeto y llegar a la verdadera esencia del objeto. Para lograr esto, se utilizan herramientas como la interpretación hermenéutica, el análisis dialéctico, las experiencias socioculturales y las situaciones problemáticas reales, entre otras.

Método de Investigación

En función del objetivo integrador en correspondencia con el primer objetivo concreto referido a analizar la percepción de los maestros sobre su formación y con fundamento en el subjetivismo expuesto como sustento epistemológico se ha valorado, como método de aproximación al objeto de conocimiento: la **etnometodología**. Este es un enfoque sociológico que se centra en el estudio de cómo las personas construyen y mantienen su sentido del mundo social a través de la interacción cotidiana. Según Garfinkel (2006), la etnometodología se ocupa de la organización práctica de la vida cotidiana y le otorgan sentido a los eventos y circunstancias, que los impulsan a actuar.

Se basa en la idea de que las personas utilizan métodos y procedimientos específicos para construir y mantener su realidad social. Y, en función de ello, el investigador se orienta a la búsqueda de las explicaciones que le proporcionan a las acciones que realizan y la manera en que reflexionan sobre la construcción de su propio conocimiento y de qué manera mantiene y difunde ese conocimiento, en su espacio en el que hace vida activa.

Garfinkel (2006) creía que el conocimiento común y las prácticas sociales no eran simplemente dados, sino que debían ser investigados de manera rigurosa. Es por ello por lo que la etnometodología se centra en la comprensión de cómo las personas interpretan y asignan significado a las acciones y situaciones sociales, para nuestro caso, su formación. En este sentido, la etnometodología busca comprender cómo las personas utilizan las normas y los valores sociales para interpretar y dar sentido a su mundo.

De acuerdo con Garfinkel (2006), en lugar de estudiar los fenómenos sociales desde una perspectiva externa y objetiva, la etnometodología se enfoca en las formas en que las personas crean y mantienen la realidad social a través de la interacción cotidiana. Garfinkel (2006) argumentaba que las normas y los valores sociales no son simplemente dados, sino que son contruidos y mantenidos a través de la interacción social. Por tanto, la etnometodología se enfoca en la comprensión de cómo las personas crean y mantienen la realidad social a través de la interacción cotidiana, como ya se ha mencionado.

En resumen, la etnometodología se enfoca en las actividades cotidianas y el conocimiento del sentido común, desafiando las reglas tácitas convencionales que

sostienen las rutinas, como lo expresa Fuentes (1990). Además, de acuerdo con Firth (2010):

La etnometodología es un campo de investigación en continuo desarrollo; está construida sobre fundamentos básicos y ofrece una única y desafiante perspectiva sobre la sociedad humana; sus metodologías de investigación son eclécticas, algunos pueden decir que casuales y arbitrarias, contando con un amplio campo de trabajo etnográfico en apariencia caprichoso, audio y vídeo grabaciones, experimentaciones, notas de campo, transcripciones, observaciones de primera mano, y demás. Dado todo esto, el “diálogo” al que llaman Pollner y Hilbert debería también extenderse a las disciplinas vecinas, entre las cuales una de las más relevantes es la pragmática. (p. 611)

Es así como la presente investigación aprovechará las técnicas con que cuenta la etnometodología para obtener datos sobre la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media. Y como se ha mencionado, aunque algunos pueden considerar que sus métodos son casuales o arbitrarios, la etnometodología se basa en principios fundamentales y ofrece una perspectiva única y desafiante sobre la sociedad; en este caso, sobre el tema de estudio en cuestión. Es por ello por lo que también se sugiere el diálogo entre la etnometodología y disciplinas vecinas, como la pragmática, lo cual resulta fructífero. En este sentido, este estudio se concentra en la formación de los futuros maestros, ya que es ahí donde se construye el conocimiento respecto a cómo trabajar las competencias socioemocionales en la escuela.

De igual manera, el análisis de la interacción en el aula, como parte de las estrategias etnometodológicas, permite prestar especial atención a cómo los formadores interactúan con los estudiantes y cómo esto afecta el desarrollo de las competencias socioemocionales. También, es necesaria la inclusión de múltiples perspectivas, como las de los formadores de maestros, los futuros maestros y los docentes recién egresados para comprender mejor cómo se incentiva el desarrollo de las competencias socioemocionales en la escuela y cómo se puede mejorar la práctica pedagógica.

Finalmente, en concordancia con la etnometodología, es crucial que la investigación sea reflexiva; es decir, que el investigador reflexione sobre su propia influencia en el proceso de investigación y cómo sus preconcepciones pueden afectar la

interpretación de los datos. De tal suerte que la actividad interpretativa no se da por sí sola, sino que, para poder realizar la interpretación de lo señalado por las personas, se han de interrelacionar todos los elementos con los que está vinculado el objeto de conocimiento que ha sido indagado. De modo que, esta investigación tiene una orientación a la mejora; vale comentar, se busca identificar las mejores prácticas y estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los formadores y proporcionar recomendaciones prácticas para su implementación para la generación de la teoría.

Informantes Clave

Al emplear la etnometodología, los informantes o participantes deben ser personas que tengan un conocimiento experto o práctico en el ámbito que se está estudiando. Estas personas deben ser capaces de proporcionar una visión detallada y precisa de cómo se llevan a cabo ciertos procesos en el ámbito del presente estudio. Además, deben ser capaces de explicar cómo utilizan el lenguaje y la comunicación para construir significado y tomar decisiones en situaciones cotidianas.

En cuanto al número de participantes, es importante mencionar que, en la etnometodología, este varía en función del objetivo de la investigación y de la complejidad de las prácticas sociales que se están estudiando. Sin embargo, Garfinkel (2006) expresa que es fundamental trabajar con un número reducido de participantes, ya que esto permite que el investigador pueda obtener datos detallados y significativos sobre las prácticas y comportamientos de cada uno de ellos. Además, trabajar con un número reducido de participantes también permite al investigador establecer relaciones más estrechas con ellos, lo que puede ser importante para obtener su confianza y para comprender sus experiencias de manera más profunda.

Es así como, en el contexto de esta investigación, participan **cinco (5) informantes clave**. Esto con el fin de obtener diversas perspectivas respecto a la formación de futuros docentes para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media. Por consiguiente, los informantes son cinco (5) docentes recién egresados para comprender mejor cómo se incentiva el desarrollo de las competencias socioemocionales en la escuela en relación con la formación docente.

Criterios para Seleccionar los Informantes Clave

En general, los informantes deben estar dispuestos a trabajar con el investigador de manera colaborativa para compartir sus conocimientos y permitir que el investigador observe y registre sus prácticas y comportamientos. Por ende, es importante que los informantes sean seleccionados de manera cuidadosa y que el investigador tenga en cuenta las normas y valores culturales del grupo social en el que se está llevando a cabo la investigación. Además, como investigadora, debo asegurarme de obtener el consentimiento informado de los informantes y garantizar la confidencialidad y el respeto por su privacidad durante todo el proceso de investigación.

Los tres grupos de informantes clave representen la diversidad de experiencias y perspectivas dentro del grupo social que se está estudiando. De esta manera, se pueden obtener datos ricos y detallados que permiten comprender cómo los participantes construyen significados y toman decisiones en su vida cotidiana. Para su selección se precisan los criterios planteados en la siguiente tabla:

Tabla 1

Competencias socioemocionales que deben fomentar los docentes

Número	Tipo de informante	Criterios de selección
5	Docentes recién egresados	• Que los docentes se hayan graduado entre el 2020 y el 2023. • Que por lo menos un docente sea egresado de una universidad pública. • Que por lo menos un docente sea egresado de una universidad privada. • Que por lo menos un docente se encuentre trabajando en una institución educativa del sector privado. • Que por lo menos un docente se encuentre trabajando en una institución educativa del sector público.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

En virtud de que la investigación desarrollada corresponde a una investigación cualitativa, con el apoyo de la etnometodología, la técnica empleada para la recolección de información es la entrevista, cuyo instrumento es el guion de entrevista semiestructurado (Anexo 3), lo cual facilita el encuentro con la realidad del estudio. Es

importante mencionar que la entrevista semiestructurada es una técnica de investigación social que combina preguntas abiertas y cerradas para recopilar los datos.

De acuerdo con Rodríguez *et al.* (1999), en una entrevista semiestructurada, el investigador tiene un conjunto predefinido de preguntas abiertas que se hacen a todos los participantes. Estas preguntas permiten una respuesta amplia y detallada y dan lugar a una conversación más informal y fluida. Además, el entrevistador también puede hacer preguntas cerradas, que se responden con "sí" o "no" o con una escala de respuestas predefinida. Por tal motivo, esta técnica es útil en esta investigación para recopilar datos sobre experiencias personales, opiniones y percepciones de los participantes.

Desde la experiencia de la investigadora, que ha ejercido el rol de los diferentes participantes, durante las entrevistas, se tiene en cuenta la empatía y la escucha activa, mientras guía la conversación hacia los temas de interés. Luego, los datos recopilados se analizan y utilizan para comprender mejor el tema de investigación. De esta manera, se obtiene información detallada y rica sobre los procesos sociales y las experiencias humanas, para lo cual se toman en consideración las fases de la entrevista semiestructurada compiladas por Díaz- Bravo *et al.* (2013):

a. Primera fase: preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria.

b. Segunda fase: apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación.

c. Tercera fase: desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere.

d. Cuarta fase: cierre. Es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio. (p. 164)

En suma, a diferencia de las entrevistas estructuradas, en las que las preguntas son fijas y predeterminadas, en la entrevista semiestructurada, el investigador tiene la

libertad de hacer preguntas adicionales o seguir una línea de pregunta que surja de la conversación. Lo anterior permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad a los temas que el entrevistado quiere abordar.

Valoración de los instrumentos

Para la valoración de los instrumentos de la presente investigación se tiene en cuenta la valoración por juicio de tres (3) expertos. Esta técnica es importante porque los expertos pueden ayudar a validar el contenido de los instrumentos utilizados en una investigación, revisar los ítems de las escalas y asegurarse de que midan lo que se pretende medir para asegurar su validez, de manera que los instrumentos sean relevantes y adecuados para el propósito de la investigación. Además, los expertos también pueden ayudar a evaluar la fiabilidad de los instrumentos; es decir, la consistencia de los resultados que se obtienen de los instrumentos.

Por otra parte, el juicio de expertos es esencial para la mejora de los instrumentos. Los expertos pueden sugerir cambios en los instrumentos que podrían mejorar su utilidad en la investigación. Por ejemplo, pueden sugerir cambios en la redacción de los ítems para hacerlos más claros o agregar ítems adicionales que midan otros aspectos relevantes del constructo que han sido visto por la investigadora. A este respecto, Villalobos (2017) menciona que:

La valoración de instrumentos por juicio de expertos es un método comúnmente utilizado en la evaluación de la calidad de las medidas en diferentes áreas de investigación. Este método implica la selección de un grupo de expertos en la materia a evaluar, quienes proporcionan su opinión o juicio sobre la calidad de los instrumentos utilizados en la recolección de datos. Este tipo de valoración es particularmente útil en el desarrollo de nuevos instrumentos de medición, ya que permite identificar posibles errores, inconsistencias o limitaciones en su diseño, antes de su aplicación en la investigación. (p.58)

En suma, el juicio de expertos ha sido relevante en la valoración de los instrumentos en esta investigación porque ha ayudado en la validación del contenido, en la evaluación de la fiabilidad y la validez, y en la mejora los instrumentos utilizados en la investigación. Es por ello que los tres expertos seleccionados son doctores imparciales con experiencia y conocimientos en el campo específico de la investigación, lo cual permitió una evaluación rigurosa y crítica de los instrumentos utilizados en esta tesis.

Disquisición, hermenéutica y teorización

En función del paradigma introspectivo vivencial, la disquisición se realizó bajo la perspectiva cualitativa. Para ello, se utilizó el análisis de contenido, el cual es definido por Krippendorff (1990) como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Y, en consecuencia, se procedió a desarrollar el proceso de categorización de la información de la siguiente manera: (a) unidades temáticas, las cuales fueron establecidas de manera intencional por la investigadora; (b) las categorías, las cuales emergieron de la información, que fue recolectada a través de las entrevistas. Las categorías se incluyeron, según la pertinencia y congruencia, en cada unidad temática, en atención a los criterios de ser definidas con precisión y claridad, exhaustividad, exclusión mutua y único principio clasificatorio y homogeneidad (Rodríguez *et al.*, 1999; Cazau, 2004; Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres, 2005). Luego se siguió este recorrido: (c) se elaboraron los conceptos emergentes, (d) conceptos emergentes abarcadores y (e) la aproximación teórica, con fundamento, como ya se expuso, en el modelo de Contreras-Colmenares (2018).

En lo que se refiere al proceso de teorización, como se expuso, se siguió el modelo de Contreras-Colmenares (2018), quien lo ha descrito del modo siguiente:

a. Se crearon las unidades temáticas, como ejes organizadores de la información en el proceso de reducción informativa, sobre la base de los objetivos planteados, de acuerdo con sus dimensiones, en correspondencia con el título. Por tanto, han sido una construcción intencional de la investigadora.

b. Se hizo el proceso de selección, desde los protocolos de investigación, de las palabras clave, a los efectos de generar las categorías, que se incluirán en las respectivas unidades temáticas. Las palabras clave, en razón de haber resultado en gran cantidad, se procedió a realizar una reducción en categorías, para ubicarlas dentro de las unidades temáticas que fueron creadas.

c. Se establecieron los códigos, para las entrevistas de cada acudiente, así como de las observaciones realizadas, a la docente como parte del proceso de investigación. Esto con el propósito de identificar en el proceso de análisis, a quien corresponde el relato que se incluye, para fundamentar la categoría correspondiente. Necesario señalar,

que a los efectos de esta investigación se asume como “relato” a los distintos fragmentos que se seleccionaron, a partir de las entrevistas a los acudientes y de los registros derivados de la observación. Dichos relatos permiten, desde la realidad, apoyar la explicación de la categoría.

d. Elaboración de los conceptos emergentes. Estos se construyeron, según la inventiva de la investigadora, con apoyo del tutor. Dichos conceptos emergentes forman parte del tercer nivel del proceso de teorización, en correspondencia con la categoría definida y explicada.

e. Se procedió a la definición del concepto emergente, que se constituye, como se dejó expreso antes, en un nuevo nivel de teoría. Dicha definición se vincula con la explicación del fenómeno estudiado en esta investigación.

e. Se establecieron las relaciones entre la Unidad Temática, las categorías y los conceptos emergentes.

f. De los conceptos emergentes, como otro nivel de teorización, se elaboraron los conceptos emergentes abarcadores.

g. Se elaboró el diagrama con las relaciones para cada unidad temática, entre los conceptos emergentes y los conceptos emergentes abarcadores.

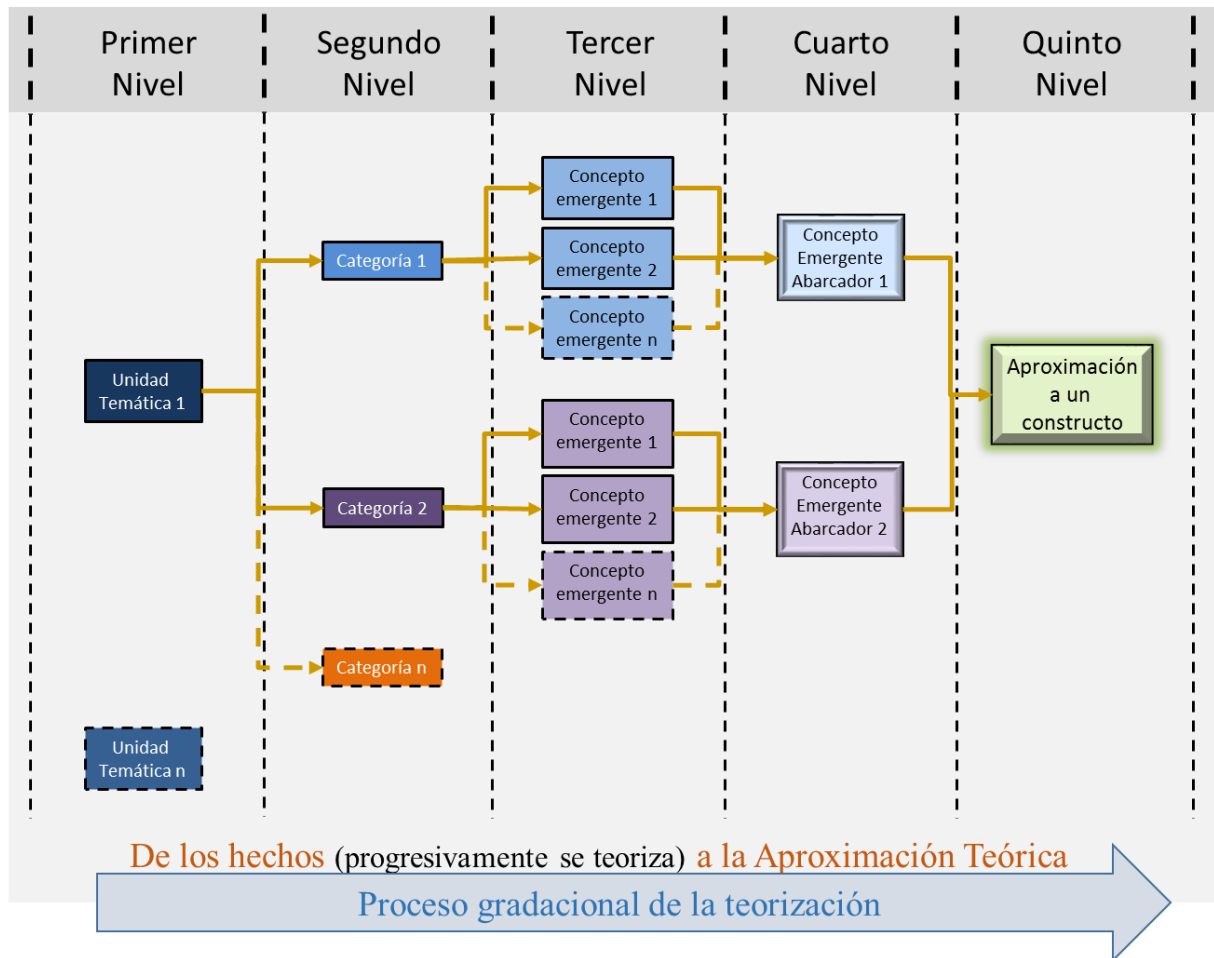
h. De los conceptos emergentes abarcadores, que se vinculan con cada unidad temática, se elaboró la aproximación teórica o constructo.

i. Se elaboró el diagrama final de relaciones entre la unidad temática, los conceptos emergentes, los conceptos abarcadores y el constructo (aproximación teórica)

j. Se explica la aproximación teórica.

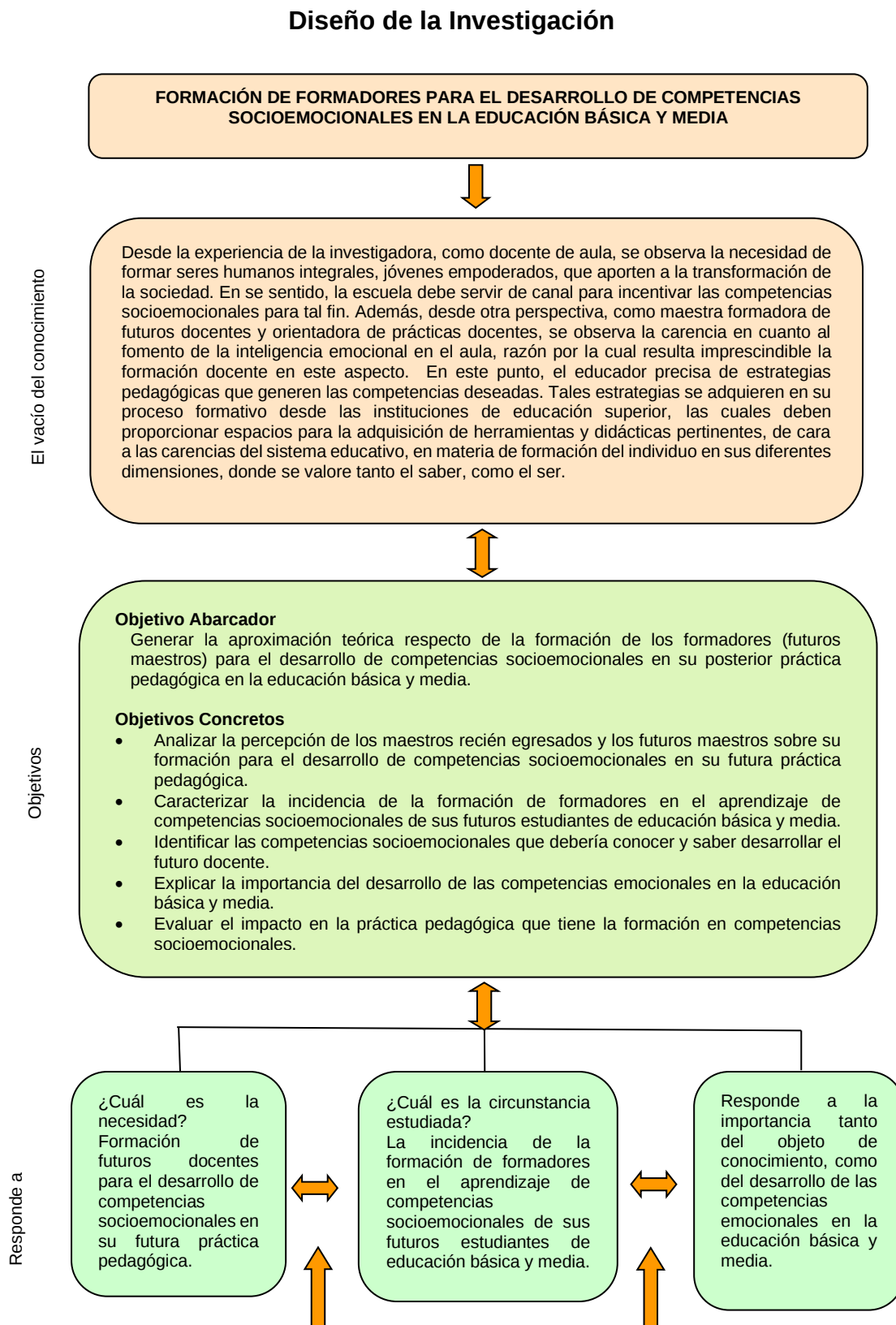
A continuación, se presenta el modelo de Contreras-Colmenares (2018):

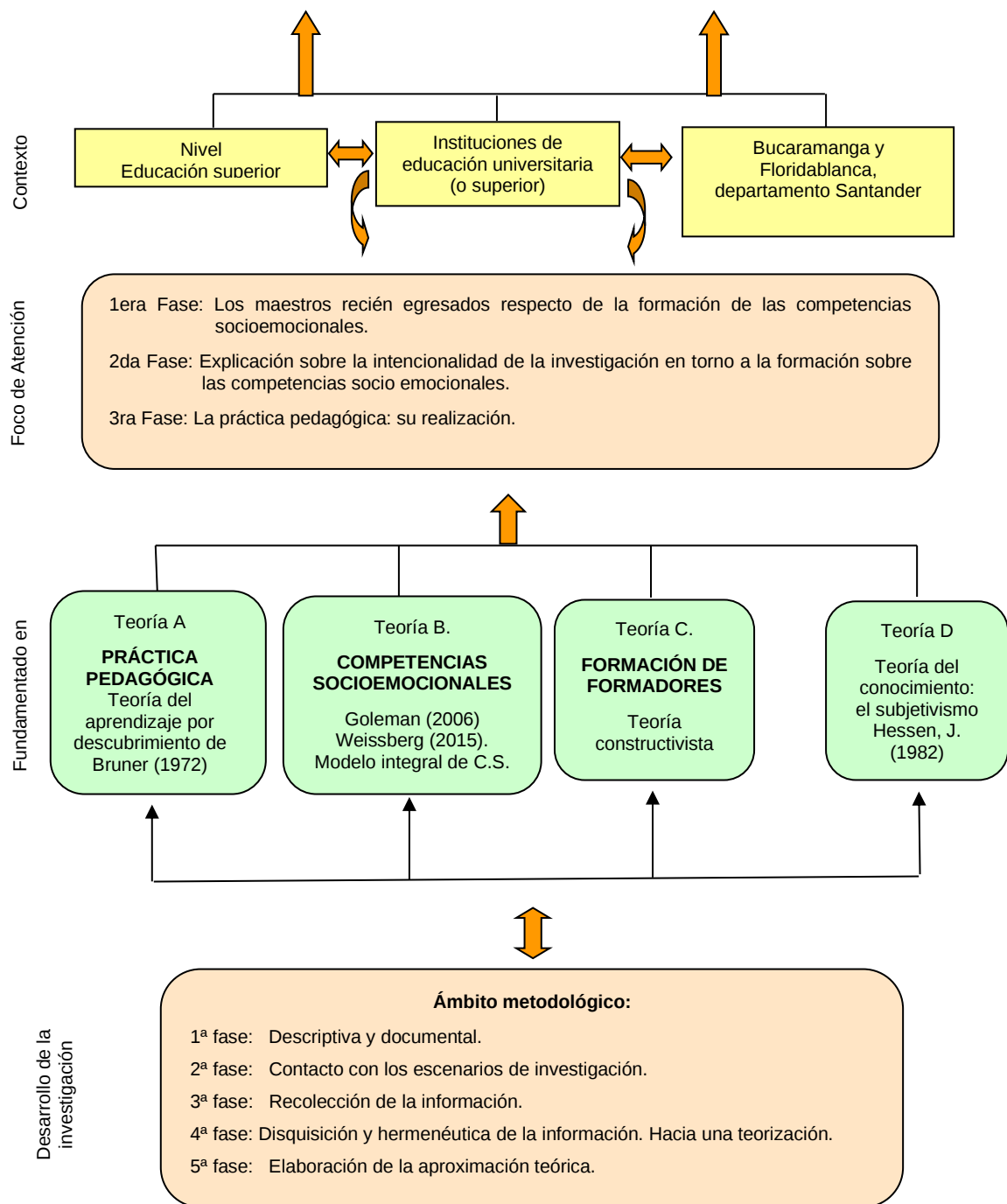
Figura 2
Modelo de teorización



Nota: Tomado de Contreras-Colmenares. A. (2018, p. 128).

Figura 3
Diseño de la investigación





Fuente: Tomado de Contreras-Colmenares (2004, pp. 237-238) a partir de la propuesta del Dr. Vicente Ferreres

Criterios de Cientificidad de la Investigación Cualitativa

Desde la investigación cualitativa, los criterios de calidad son: la credibilidad, la comparabilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, los cuales se relacionan a continuación:

Credibilidad

Según Latorre, Rincón y Arnal (1996), la credibilidad en investigación se refiere a la confianza que se tiene en la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos a través de un estudio científico. En otras palabras, la credibilidad se refiere a la capacidad de los investigadores para llevar a cabo un estudio riguroso y obtener resultados precisos y confiables que puedan ser replicados y generalizados a otros contextos similares. Dentro de los procedimientos o estrategias para lograr la credibilidad, Latorre, Rincón y Arnal (1996) sugieren: “observación persistente, triangulación, juicio crítico de colegas, recogida de material referencial, comprobaciones con los participantes” (p. 216).

Para lograr la credibilidad en una investigación, es necesario seguir una metodología rigurosa y transparente, que incluya la selección adecuada de la muestra, la aplicación correcta de las técnicas de medición y análisis, y la adecuada interpretación y presentación de los resultados. Además, es importante que los investigadores informen de manera clara y detallada sobre los procedimientos utilizados en la investigación, para que otros investigadores puedan evaluar y replicar los resultados.

Comparabilidad

Por otra parte, la comparabilidad en investigación se refiere a la capacidad de los investigadores para comparar los resultados de diferentes estudios en un campo determinado. Esto es importante para poder generalizar los resultados de un estudio a una población más amplia o para hacer comparaciones entre diferentes grupos o condiciones. Para lograr la comparabilidad, los investigadores deben utilizar métodos y procedimientos estandarizados y documentar claramente sus métodos y hallazgos. De esta manera, otros investigadores pueden replicar el estudio y verificar los resultados, lo que aumenta la confiabilidad y la validez de la investigación. Ruíz (2011) afirma que:

El criterio de comparabilidad resulta uno de los más necesarios en el

terreno educativo. Se refiere a que los indicadores deben tener la misma construcción y significado en diferentes países, jurisdicciones e instituciones y también en diferentes períodos históricos para los mismos países, jurisdicciones e instituciones. (p. 89)

Es así como se destacan la importancia del criterio de comparabilidad en el ámbito de la investigación educativa. El criterio de comparabilidad significa que los indicadores utilizados para medir el desempeño educativo deben tener la misma construcción y significado en diferentes contextos, ya sean países, jurisdicciones, instituciones o períodos históricos. Esto es necesario para poder comparar el desempeño educativo entre diferentes lugares y momentos de manera objetiva y fiable. En resumen, la comparabilidad es fundamental para garantizar que las mediciones educativas sean precisas y útiles en un contexto más amplio.

Transferibilidad

Latorre, Rincón y Arnal (1996) han abordado el concepto de transferibilidad en el contexto de la investigación social. Para estos autores, la transferibilidad se refiere a la capacidad de generalizar los hallazgos de una investigación a diferentes contextos o situaciones. En otras palabras, es la posibilidad de aplicar los resultados de una investigación a otros casos o situaciones que no han sido investigados directamente. La transferibilidad depende de varios factores, como la calidad de la investigación, la naturaleza del fenómeno estudiado y la similitud de los contextos en los que se desarrolla el fenómeno.

En este sentido, Latorre, Rincón y Arnal (1996) sugieren que la transferibilidad es un proceso que implica la comparación y la conexión entre el contexto de la investigación y el contexto de la aplicación de los resultados. La transferibilidad requiere que el investigador describa detalladamente el contexto de la investigación, incluyendo el marco teórico, la metodología, los participantes y el contexto socioeconómico y cultural en el que se desarrolla el fenómeno. Es por ello que Latorre, Rincón y Arnal (1996) incluyen como estrategias para su consecución: “muestreo teórico, descripciones densas, recogida de abundante información” (p. 218).

Dependencia

Dentro de los criterios regulativos de la metodología constructivista planteados por Latorre, Rincón y Arnal (1996), la dependencia se refiere a la necesidad de considerar la relación entre el investigador y los participantes en la investigación. Según estos autores, en la metodología constructivista es importante que los participantes de la investigación tengan un papel activo en el proceso de construcción del conocimiento, y que el investigador actúe como un facilitador del proceso. Esto implica que los participantes no sean meramente objetos de estudio, sino que sean reconocidos como sujetos activos y capaces de construir su propio conocimiento.

La dependencia, en este sentido, se refiere a que el investigador debe reconocer su propia posición y su relación con los participantes de la investigación, y cómo esto puede influir en el proceso de construcción del conocimiento. Por lo tanto, es importante que el investigador tenga una actitud reflexiva y crítica en relación con su propio rol y posición en la investigación, y que busque establecer una relación de colaboración y diálogo con los participantes. Para garantizar la dependencia, de acuerdo con Latorre, Rincón y Arnal (1996), se emplean estrategias como: establecer pistas de revisión, auditoría de dependencia, réplica paso a paso y métodos solapados.

Auditoría de dependencia

En el presente estudio se toma *la auditoría de independencia* como estrategia para garantizar la dependencia que hemos tratado anteriormente. Latorre, Rincón y Arnal (1996) la describen como aquella en la cual “el proceso de control seguido por el investigador es examinado por investigadores externos que determinan si los procesos de investigación seguidos son aceptables” (p. 219).

Confirmabilidad

La confirmabilidad se refiere a la capacidad del investigador para demostrar que los hallazgos y resultados obtenidos en su investigación son válidos, confiables y precisos. Esta se logra a través del uso de métodos y técnicas sistemáticas y rigurosas en la recolección y análisis de datos, la documentación detallada de los procedimientos y decisiones tomadas durante la investigación, y la utilización de múltiples fuentes de evidencia para corroborar los resultados. Latorre, Rincón y Arnal (1996) expresan que el criterio de confirmabilidad consiste en:

Confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones. Para garantizar la confirmabilidad se utilizan estrategias como: auditoría de confirmabilidad, descriptores de baja inferencia, comprobaciones con los participantes, recogida de datos mecánica, triangulación, ejercicio de reflexión. (p. 219)

Auditoría de confirmabilidad

En el presente estudio se toma la auditoria de confirmabilidad como estrategia para garantizar la confirmabilidad.. Latorre, Rincón y Arnal (1996) la describen como aquella en la cual “a través de un auditor externo se controla la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones que el investigador ha extraído de ellos” (p. 219).

En síntesis, los criterios de calidad (antes mencionados) en la investigación cualitativa son esenciales para garantizar la validez y fiabilidad de los datos y resultados obtenidos. La credibilidad, comparabilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad son criterios clave que deben ser considerados durante todo el proceso de investigación. La credibilidad se refiere a la autenticidad de los hallazgos; la comparabilidad a la consistencia a lo largo del tiempo y contextos; la transferibilidad a la aplicabilidad en diferentes poblaciones y contextos; la dependencia a la eliminación de la subjetividad del investigador; y la confirmabilidad a la validez y confiabilidad de los resultados. Juntos, estos criterios ayudan a garantizar la calidad y validez de los datos y resultados obtenidos en la presente investigación cualitativa.

CAPÍTULO VI

Disquisición y hermenéutica

Realizar un proceso de disquisición y hermenéutica concita una perspectiva de la investigadora de mayor profundidad, pues realiza un acto intelectual, mediante el cual examina, razona y detalla los alcances que le proporcionan la información que ha obtenido de sus informantes. Así las cosas, cuando se trata de la disquisición ha de valorarse un estudio concienciado, de mayor alcance, más intenso y con rigurosidad de todos los puntos y aspectos que se le hacen presentes, a partir de la indagatoria. En tal orientación, la Real Academia de la Lengua española (2023) precisa lo siguiente: “La disquisición [es un] examen riguroso que se hace de algo, considerando (*sic*) cada una de sus partes” (p. 1).

Ahora, en lo que se refiere a la hermenéutica hay que señalar que es un acto cognitivo de mayor complejidad que trasciende la propia interpretación extensiva que se hace de lo gramatical. Como refiere Heidegger (como se citó en Mendieta-Izquierdo *et al.*, 2015): “La hermenéutica [es] como un intento de interpretar el sentido del fenómeno, las significaciones ocultas” (p. 438). Y en una significación más profunda, el mismo Heidegger (como se citó en León, 2008) la valora: como una metodología filosófica para descubrir el significado del ser (entes) o existencia de los seres humanos en una manera diferente a la tradición positivista” (pp. 272 -273). Y desde esta consideración filosófica la hermenéutica va a alcanzar una visión que trasciende, incluso, la singular comprensión.

En esa mirada, Heidegger (como se citó en de la Maza, 2005, p. 218) expresa:

...la interpretación es un desarrollo ulterior de la comprensión, la que se apropia de lo comprendido, haciéndolo expreso o explícito. Una forma elemental de interpretación que se da en la vida cotidiana es designada por Heidegger “ver en torno” o “circunspección” (*Umsicht*), que ocurre, por ejemplo, cuando se interrumpe el curso normal de la actividad práctica.

En ese sentido, en este capítulo se ha desarrollado tanto el proceso de disquisición como el de hermenéutico con el propósito de lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado, el cual estaba referido a la formación de formadores para el

desarrollo de competencias socioemocionales en su práctica pedagógica.

A continuación, se hace la siguiente referencia, en cuanto al modo en cómo se ha decidido identificar los relatos de los informantes que se incluyen en la descripción de cada categoría. De modo que, a los fines de preservar la confidencialidad y el anonimato de dichos informantes, se procedió a incorporar unos códigos, los cuales permitirán reconocer la autoría de cada relato representativo, el cual se selecciona de manera intencional en congruencia y pertinencia con la categoría.

De la misma manera, se participa el procedimiento empleado en cada categoría. En primer lugar, se describe la categoría. Esto es, cómo la investigadora valora la categoría emergente. En segundo lugar, se presentan los relatos representativos que se toman del registro sistematizado de investigación (Anexo 4). En tercer lugar, se realiza la disquisición y hermenéutica y se fundamenta con las teorías expuestas o con otros autores, según el requerimiento dado, a partir del proceso hermenéutico. Finalmente, en cuarto lugar, se presenta el concepto emergente que ha sido elaborado, con su respectiva definición que ha sido otorgada para esta investigación.

En cuanto a los códigos, debe referirse que tiene los siguientes caracteres identificadores: la(s) inicial(es) del nombre y apellido del informante; E (la técnica utilizada, entrevista); 1 (el número de entrevista). Con ello, se resguarda el anonimato y la confidencialidad (Ver consentimiento informado de los participantes, Anexo 2).

Tabla 2

Identificación de los códigos

Informante 1	JEPV, E1
Informante 2	AHFM, E1
Informante 3	(DARA, E1)
Informante 4	(VEB, E1)
Informante 5	(KJRM, E1)

Unidad temática: Práctica pedagógica

A continuación, se presenta la disquisición y hermenéutica de la primera unidad temática: **Práctica Pedagógica**. En la siguiente tabla se incluyen las categorías y los conceptos emergentes. Se ha de indicar que las unidades temáticas han sido

preestablecidas por la investigadora, sobre la base de las dimensiones contenidas en los objetivos concretos.

Tabla 3

Categorías y conceptos emergentes de la Unidad Temática Práctica Pedagógica

Unidad Temática	Categoría	Concepto emergente
Práctica pedagógica	Didactismo pedagógico de la inteligencia emocional	Aprendizaje emocional activo y transversal
	Prácticas inclusivas en el aula	Participación igualitaria y respetuosa
	Dialógica socrática	Intercambio dialéctico reflexivo
	Pedagogía de la actitud	Educación afectiva
	Evolución pedagógica y reflexión continua	Desarrollo profesional continuo
	Simbiosis pedagógica	Colaboración sinérgica entre los maestros, los padres y los estudiantes
	Conflictividad en el entorno educativo	Experticia para incorporar estrategias de solución
	Desarrollo didáctico focalizado	Búsqueda de una fundamentación pedagógica explícita
	Dominio procedimental del conocimiento	Desarrollo de habilidades de aplicación cognitiva
	Enfoque didáctico orientado a la heterogeneidad de los alumnos	Diversificación pedagógica y enfoque interseccional
	Enfoque práctico formativo	Aprendizaje experiencial

Categoría: Didactismo pedagógico de la inteligencia emocional: *Aprendizaje emocional activo y transversal*

Para entender el concepto del didactismo pedagógico de la inteligencia emocional es necesario analizar cada elemento. La didáctica se refiere a ...“una respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus discípulos” (Abreu *et al.*, 2017, p. 82). Mientras el didactismo se refiere a la tendencia pedagógica basada en la transmisión de conocimientos y habilidades de forma estructurada y formal, con el propósito de que los estudiantes desarrollen competencias sistemáticamente. Este último concepto requiere de la enseñanza dirigida por el docente, quien hace énfasis en el currículo y los

contenidos.

De acuerdo con Gómez *et al.* (2018), el didactismo pedagógico se refiere a la veneración de los procedimientos didácticos hasta el punto de la absolutización. En este sentido, el didactismo es un concepto que se emplea para caracterizar a los educadores que ponen un fuerte énfasis en los recursos didácticos. La creencia de que los recursos didácticos aseguran de manera directa un adecuado proceso de aprendizaje de los contenidos académicos y los valores puede tomarse como algo extremo, incluso negativo.

Ahora bien, este didactismo pedagógico incluye una enseñanza explícita y una evaluación formal. De ahí que el didactismo pedagógico de la inteligencia emocional se centra en la enseñanza y el desarrollo de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional en un entorno educativo de manera explícita y estructurada en el currículo escolar. El principal propósito de este enfoque es el ayudar a los estudiantes a comprender y reconocer sus propias emociones, así como sus causas y efectos.

Por otra parte, en lo que respecta a la inteligencia emocional, cabe recordar que fue desarrollada como concepto por el psicólogo Daniel Goleman en la década de 1990, lo cual marcó un hito significativo en la comprensión de las capacidades humanas. A medida que su teoría se difundió, la inteligencia emocional ganó una importancia creciente en una variedad de campos, como la psicología, la educación, el liderazgo y la salud mental. En cada uno de ellos ha influido profundamente en la forma en que las personas abordan su bienestar emocional y las relaciones interpersonales.

De acuerdo con Goleman (1998), esta habilidad fundamental abarca varios aspectos cruciales para la vida diaria. En primer lugar, implica el reconocimiento de las emociones, lo que significa que las personas pueden identificar y etiquetar sus propias emociones y las de los demás. Esta capacidad sienta las bases para la comprensión de emociones, que involucra la habilidad de entender por qué se siente una emoción, cuáles son sus causas y cómo afecta el pensamiento y el comportamiento. En otras palabras, la inteligencia emocional proporciona una "inteligencia" para las emociones.

Por otra parte, Gardner (2000) argumenta que la inteligencia emocional es una de las inteligencias múltiples que contribuyen al éxito en la vida, junto con la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística, entre otras. Este autor sostiene que la

inteligencia emocional es esencial para comprender y manejar nuestras emociones y las de los demás, lo que a su vez influye en nuestras interacciones sociales y en nuestra capacidad para la toma de decisiones efectivas. Su enfoque se basa en la idea de que la inteligencia no se limita a la cognición pura, sino que abarca diversidad de habilidades.

Los docentes participantes reconocen la importancia de las competencias socioemocionales. Ellos son conscientes de que estas habilidades no solo son fundamentales para el éxito académico, sino también para la vida en sociedad. Sin embargo, expresan una profunda incertidumbre en cuanto a la manera de abordar su enseñanza y desarrollo. Si bien están convencidos de su relevancia y necesidad, muchos de ellos se han encontrado en la encrucijada de no saber exactamente cómo llevar a cabo este proceso de manera efectiva.

Así lo sustentan los siguientes relatos:

- Por eso, yo creo que sí es importante aprender todas esas competencias para que los chicos de pronto sepan o puedan llevarse mejor. **(AHFM, E1)**
- Bueno... es importante a la hora de las clases porque internamente entre ellos lo emocional vale más que lo académico. **(KJRM, E1)**
- Esa carga de emociones que a veces tenemos cuando un estudiante nos hace exasperar o cuando entre ellos se tratan mal y uno no sabe qué hacer. **(AHFM, E1)**
- Pienso como en las habilidades que se deben tener para controlar tus emociones, saber cómo manejar tus emociones frente a diferentes tipos de situaciones y evitar pues reaccionar de formas que no son, siendo uno docente tiene que saber cómo manejarlas exactamente. **(DARA, E1)**
- Entonces muchas veces nosotros no sabemos cómo tratarlas, ¿será que sí hice bien? ¿será que debo llamar a alguien más para pedir ayuda? ¿De qué manera nosotros a veces podemos solucionar las cosas? **(VEB, E1)**
- Sí, el manejo de cómo ayudar ciertas situaciones, no sabemos bien cómo enseñarles a los estudiantes y tampoco nosotros tenemos las herramientas para hacerlo. **(VEB, E1)**

Es evidente que los maestros admiten la importancia de las competencias socioemocionales, tanto para mejorar las relaciones entre los estudiantes, como para ayudarlos a lidiar con sus propias emociones positivamente. Además, consideran que el aspecto emocional es tan importante, si no más, que el aspecto académico en el proceso

de enseñanza y aprendizaje. Según Bisquerra (2000), la educación emocional se define como un proceso educativo que busca de manera continua y constante fortalecer el desarrollo emocional, considerándolo como un componente esencial y complementario al desarrollo cognitivo. En ese sentido, tanto lo académico, como lo emocional son considerados elementos fundamentales en la formación integral.

Salovey y Mayer (1990) sugieren que la inteligencia emocional implica la capacidad de percibir con precisión, apreciar y expresar emociones, y ser capaz de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento. Lo anterior permite conocer, comprender y regular emociones, lo que promueve el crecimiento emocional e intelectual, considerando la posibilidad de educación. De ahí que, se reitera la conexión entre lo emocional y lo intelectual.

Por otro lado, los docentes se sienten abrumados por las emociones y comportamientos de los estudiantes, y a veces no saben cómo manejar situaciones desafiantes o problemáticas. Pese a ello, ven la necesidad de desarrollar habilidades para controlar las emociones y manejar situaciones difíciles, no solo para ellos, sino también para sus estudiantes, pero no están seguros de cómo hacerlo. Según Vaello (2009), el docente debe ser un formador de las habilidades de los demás y de sí mismo, ya que inevitablemente tiene falencias que puede corregir. A su vez, estas falencias pueden estar relacionadas con la autoestima, la resiliencia, la automotivación, la empatía, entre otros elementos relacionados con las competencias socioemocionales.

Lo anterior cobra sentido en los relatos docentes expuestos, pues los informantes sienten que les faltan las herramientas y la capacitación necesarias para enseñar efectivamente competencias socioemocionales a sus estudiantes. y para examinar situaciones emocionales complejas en el aula.

Otro aspecto relevante en los relatos y estrechamente vinculado al didactismo pedagógico es la valoración que los maestros atribuyen a la transversalidad. Este aspecto se ve reflejado en los siguientes relatos:

- Claro, por ejemplo, con una dinámica de clase donde involucre las matemáticas, por ejemplo... tú puedes utilizar la estadística, datos, ¿has visto la película de Intensamente donde las emociones son protagonizadas por unos personajes? Bueno Imagínate que tienen los cinco personajes, entonces tú planteas situaciones donde los chicos sienten una de cada una de esas emociones y se hace un estudio

estadístico, bueno... en esta situación ¿Qué emoción sintieron? Que tristeza, que alegría, entonces se hace un conteo, ahí puedes estar involucrando la estadística y también reconociendo las emociones que se están vinculando, algo así de manera transversal con el área que manejo, las matemáticas. (DARA, E1)

- Creo que me sentiría satisfecho si desarrollaran las del top 5 que he venido mencionando, empatía, inclusión, la autorregulación de las emociones, la autonomía y no recuerdo la otra que mencioné, pero creo que esas son esenciales y se pueden adquirir si se trabajan de manera transversal con las diferentes áreas. (JEPV, E1)
- Las competencias socioemocionales son transversales, o sea permean cada aspecto de la vida porque como somos seres sociales siempre estamos interactuando con personas, entonces siento que cuando una persona es una persona integral, una persona redondita, como yo la denomino, son personas que saben encajar, saben cómo encajar en cualquier espacio social, son personas que saben qué decir, cómo actuar, cómo comportarse o sea son personas muy acertadas en su comunicación y en su lenguaje corporal y en todo. Entonces eso hace que sea muy fácil establecer relaciones interpersonales. (JEPV, E1)
- O por qué no hacer proyectos transversales que me permitan trabajar los temas académicos, pero a la vez poder llevar el fomento de las competencias socioemocionales, entonces uno de los factores también podría ser el tiempo. (VEB, E1)

Así, se destaca la importancia de la transversalidad en la educación, ya que las competencias socioemocionales se entrelazan con las materias académicas. Los maestros mencionan que, más allá de enfocarse exclusivamente en enseñar contenido específico, es fundamental cultivar habilidades como la empatía, la inclusión, la autorregulación de las emociones y la autonomía en los estudiantes. Además, consideran que estas competencias son esenciales para formar individuos integrales. Es por ello, que algunos de los participantes sugieren la implementación de proyectos educativos transversales que permitan trabajar tanto los aspectos académicos, como el desarrollo de competencias socioemocionales.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría ***Didactismo pedagógico de la inteligencia emocional*** se presenta el concepto emergente: ***Aprendizaje emocional activo y transversal***, el cual se define de la siguiente manera: es el proceso educativo que permite que los estudiantes participen de manera consciente y deliberada en el reconocimiento, comprensión y gestión de sus propias emociones y

las de los demás, lo cual posibilita incorporar, de modo integrativo en todas las áreas y actividades de la educación las habilidades emocionales.

Categoría: Prácticas inclusivas en el aula: *Participación igualitaria y respetuosa*

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2011), las prácticas inclusivas hacen referencia a “las prácticas educativas que aseguran que las actividades que se realizan dentro y fuera del aula promuevan la participación de todos los estudiantes” (p. 34). Esto implica que la inclusividad de un salón de clases se refleja en las metodologías y enfoques utilizados. De manera que, se precisa hacer adaptaciones en el currículo. Así, la inclusión busca asegurar una educación de calidad para todos, con especial atención a aquellos individuos o grupos en riesgo de exclusión o con desempeños académicos inferiores a lo esperado. Así quedó registrado en los relatos de los participantes:

- Me gustaría iniciar con empatía e inclusión porque en el apartado social es muy común ver la segregación por diferentes motivos, por diferentes características. Entonces el poder detenernos por un momento y pensar en el otro y cómo o por qué actúa así, o cómo ayudarlo a sentirse más cómodo en ciertos espacios, bien sea dentro o fuera del aula, pienso que eso estaría bastante bien. (JEPV, E1)

De manera que, el sujeto participante tiene una comprensión sólida y positiva de las prácticas inclusivas en el aula. La consideración de la inclusión tanto dentro como fuera del aula revela una perspectiva integral y un compromiso con la creación de entornos que fomenten la diversidad y la participación equitativa. Es por ello que se requiere de prácticas innovadoras cuyo centro gire en torno a la participación de todos, de manera inclusiva.

De hecho, Mendoza *et al.* (2020) señalan que, en Finlandia, la inclusión en la educación se percibe como un proceso sistemático y colaborativo, lo cual se ve reflejado en las prácticas pedagógicas que emplean metodologías innovadoras de manera constante. Según las autoras mencionadas, las aulas finlandesas se organizan pequeños grupos para fomentar el aprendizaje entre pares, se diferencian las estrategias de enseñanza según la complejidad de las habilidades, y se promueve el trabajo colaborativo diario entre los docentes.

Asimismo, la incorporación de prácticas inclusivas en el aula abarca diversas

actividades. En primer lugar, se espera que el docente inclusivo evalúe el progreso de todos los estudiantes a lo largo del currículo y preste especial atención a aquellos con un avance más lento o limitado. Estas evaluaciones no solo se consideran como herramientas para la planificación del grupo en su conjunto, sino también como recursos valiosos para abordar las necesidades específicas de aquellos estudiantes que enfrentan mayores barreras. Además, el docente inclusivo debe llevar a cabo observaciones de los estudiantes en diversas situaciones de aprendizaje, buscando comprender mejor sus fortalezas y desafíos (Rodríguez Hernández, 2019). A través de los relatos recopilados se evidencia esta necesidad del docente inclusivo:

- Si una persona o si un profesor que ya se graduó de la universidad, no es empático, no es inclusivo, no es autónomo, cómo va a pretender proyectar eso y difundir esa semilla y desarrollar esas competencias socioemocionales. (**JEPV, E1**)
- Yo creo que ahorita las licenciaturas se están fortaleciendo en la parte inclusiva. Entonces, como están incursionando en esa parte de fortalecer o educar en un ambiente inclusivo, implícitamente se está manejando un poquito el control de emociones. (**DARA, E1**)

El primer participante expresa la importancia de que aquellos que ya se han graduado de la universidad, especialmente los profesores, sean empáticos, inclusivos y autónomos. Sugiere que la falta de estas competencias socioemocionales en un individuo podría dificultar la transmisión y el fomento de esas habilidades en otros. Este enfoque, que implica prácticas inclusivas, sugiere una comprensión profunda de la conexión entre la actitud y el comportamiento de los educadores y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los demás.

Entre tanto, la segunda persona destaca el fortalecimiento de las licenciaturas en aspectos inclusivos y sugiere que este enfoque implícito también atiende el control de las emociones. Este comentario revela una percepción positiva de la evolución de las licenciaturas hacia la inclusión y reconoce la relación entre este enfoque y el manejo de las emociones. La conexión entre inclusión y control emocional sugiere una comprensión de cómo los entornos educativos inclusivos pueden contribuir con el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que resalta la importancia de la formación académica en estas áreas.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Prácticas**

inclusivas en el aula se presenta el concepto emergente: ***Participación igualitaria y respetuosa***, el cual se define de la siguiente manera: colaboración activa entre individuos, donde se comparten oportunidades, responsabilidades y reconocimientos de manera equitativa, sin discriminación y con consideración mutua.

Categoría: Dialógica socrática: *Intercambio dialéctico reflexivo*

Según Baltar (2017), el "método socrático" o "dialógica socrática" no se refiere tanto a técnicas y procedimientos específicos, ya que no hay un consenso claro sobre su definición, sino más bien a una actitud y forma de ver el mundo. Lo anterior implica la ironía, que es el reconocimiento de la propia ignorancia, y la mayéutica, que consiste en facilitar el surgimiento de ideas. Estos dos aspectos fundamentales guían al profesor a comprometerse con la educación moral de los alumnos, fomentando su madurez intelectual a través del diálogo, el autoanálisis y la reflexión.

De igual manera, para Padilla (2012), la dialógica socrática, se refiere al método filosófico de búsqueda de la verdad mediante el diálogo y la cooperación, en contraste con la idea del filósofo aislado. Esta autora destaca la esencia comunicativa y humanista de la filosofía socrático-platónica, donde la verdad surge a través de un proceso dialéctico y se entrelaza con la autognosis y el automejoramiento. De forma que, este enfoque se presenta como una búsqueda amorosa de la verdad, con efectos vitales en la vida del filósofo y relevancia para aquellos preocupados por su desarrollo personal.

Ante la pregunta *¿Qué estrategias, o recursos recomendaría para el desarrollo de las actividades en la práctica pedagógica en el aula para atender aspectos emocionales?*, uno de los informantes expresa:

- No conozco muchas porque como te digo pues en la universidad no... no me enseñaron muchas, pero pues la que más utilizo yo es el diálogo. Pues dialogar con los chicos primero, pues mi filosofía como maestro ha sido que se aprendan una sola cosita, pero desde que ellos aprendan a ser mejor persona, eso les da un plus. (AHFM, E1)

En este sentido, el participante atribuye una gran importancia al diálogo en el aula. Pese a no haber recibido muchas enseñanzas al respecto durante su formación universitaria, considera que el diálogo es una herramienta esencial si se quiere ir más allá de los contenidos académicos. Para este informante, el diálogo no solo contribuye al aprendizaje académico, sino que también ofrece un valor adicional al desarrollo personal

y/o integral de los estudiantes. A este respecto, Vargas y Quintero (2023), también reconocen el diálogo como una herramienta fundamental para reflexionar sobre la naturaleza y la práctica educativa. Estos autores sugieren que la educación dialógica puede ampliar su alcance al incorporar los principios socráticos de la mayéutica. Es decir, se debe fomentar la recuperación de la pregunta y la capacidad de autoindagación, así como destacar que el conocimiento significativo es una conquista personal mediada por el diálogo.

El empleo de la dialógica socrática que lleva al interlocutor a reflexionar y a descubrir sus propias ideas, se refleja en los siguientes relatos:

- Eso en mi práctica pedagógica me ha ayudado, por ejemplo, yo tengo grupos de sexto, esos son grupos difíciles de manejar, son niños pequeños que vienen de la primaria todavía, y a mí sí me ha ayudado de pronto el hecho de dialogar, de conversar, de mediar con ellos. (AHFM, E1)
- Bueno yo creo que yo he vinculado la parte las habilidades emocionales como te decía... con las charlas con ejemplos de situaciones donde uno los pone a ellos como ejemplos en primeras personas. (DARA, E1)

Los docentes emplean el diálogo como forma de reflexión y autoanálisis. Esto precisa de un diálogo inquisitivo, en el cual el docente lidera, indaga y cuestiona de manera reflexiva. Así, el estudiante examina sus creencias y conocimientos para llegar a una reflexión crítica sobre sus propias ideas y perspectivas para generar autoconciencia. De acuerdo con Weissberg (2015), la autoconciencia es una de las cinco competencias sociales y emocionales fundamentales.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Dialógica socrática** se presenta el concepto emergente: **Intercambio dialéctico reflexivo**, el cual se define así: es una interacción verbal en la que se lleva a cabo un diálogo constructivo, que conlleva la discusión y el análisis recíproco de ideas y perspectivas para enriquecer colectivamente el pensamiento, promover un entendimiento más profundo y llegar a acuerdos.

Categoría: Pedagogía de la actitud: Educación afectiva

La pedagogía de la actitud es una propuesta educativa que promueve actitudes positivas, de acogimiento y de inclusión, como lo plantean Zubillaga y Gutiérrez (2017). Para ello, el docente requiere de competencias básicas que le permitan observar,

analizar y reflexionar acerca de las características de sus estudiantes, de manera que asuman la actitud adecuada teniendo en cuenta las particularidades. Asimismo, la pedagogía de la actitud precisa de maestros que desarrollen sus prácticas pedagógicas a través de la ejemplaridad.

Sabater (1989) sostenía, desde el punto de vista sociológico, que en las actitudes se encuentra el vínculo entre el individuo y la sociedad. Del mismo modo, expone que la formación de la personalidad se centraba en la transformación de las actitudes individuales hacia las diversas situaciones que le acontecen. El ser humano está siempre predispuesto a comportarse de determinada manera, lo cual constituye una forma de reacción adquirida por medio del aprendizaje. Así, la pedagogía de la actitud le concierne no solo al educando, sino también al educador, como modelo ejemplarizante.

Para Correa *et al.* (2019), la disposición de cada individuo no es algo con lo que nace, sino conductas que se han desarrollado a lo largo del tiempo y la experiencia, las cuales son influidas por diversos factores, internos y externos. Estos elementos pueden desempeñar un papel significativo en la formación de una actitud ya sea positiva o negativa. De hecho, entender que las actitudes no son innatas, y que están influenciadas por diversos factores, brinda a los maestros la oportunidad de cultivar un entorno educativo que promueva actitudes positivas hacia el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes de educación básica y media. Asimismo, si el estudiante muestra una actitud positiva, el docente se siente motivado, como lo expresa el siguiente participante:

- El comportamiento de los estudiantes, sus actitudes y sus emociones son las que nos ayudan a estar activos (como docentes). **(VEB, E1)**

De igual manera, la formación de los docentes no solo se centra en lo académico, sino que está dirigida, entre otras cosas, a posibilitar el aprendizaje de contenidos actitudinales, como lo plantea el MEN (2013). En ese sentido, la actitud también influye en aprendizaje de los demás contenidos conceptuales y actitudinales. Esta perspectiva se refleja en los relatos de los participantes:

- Influye mucho la actitud y el comportamiento que ellos tengan porque con solo uno que quiere distraer al resto, se puede perder muchas veces el hilo de la clase. **(KJRM, E1)**

Por otra parte, Flores (2019) expresa que la actitud de los maestros es un factor

importante en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal de los estudiantes, tal como se evidencia en los siguientes relatos:

- Las actitudes que yo llevé frente a mis estudiantes se las voy a transmitir por medio de mis acciones. **(VEB, E1)**
- Desde mi perspectiva, es importante que el docente tenga una buena estabilidad emocional, siento que eso resalta mucho en las distintas formas de enseñanza y actitudes que se toman en el aula. **(KJRM, E1)**

En suma, la actitud del docente surge como un componente esencial que afecta tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el bienestar emocional y el desarrollo personal de los estudiantes que tiene a cargo. La conciencia y la gestión de la actitud por parte de los profesores pueden favorecer significativamente el ambiente educativo, de manera que se formen estudiantes integrales.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría ***Pedagogía de la actitud*** se presenta el concepto emergente: ***Educación afectiva***, el cual se define de este modo: es el proceso formativo que promueve el desarrollo emocional y la capacidad de comprender, expresar y gestionar las emociones de forma adecuada, para contribuir al bienestar personal y social.

Categoría: Evolución pedagógica y reflexión continua: *Desarrollo profesional continuo*

La evolución tiene que ver con el cambio o transformación. Es por ello que hablar de evolución pedagógica es comprender la transformación constante de los procesos educativos, de cómo aprenden los estudiantes y cómo mejorar la calidad de su educación. Es precisamente la búsqueda incesante de métodos más efectivos lo que constituye tal evolución. Para ello, el docente puede llevar a cabo procesos de investigación educativa que permitan las mejoras y avances requeridos. Pérez (2008), expresa que ...“el docente como agente potencial del proceso didáctico debe promover la calidad educativa y el desarrollo humano integral” (p. 49).

La reflexión continua hace referencia a la práctica de pensar y analizar constantemente los procesos pedagógicos. Ello implica una evaluación crítica de las metodologías, las estrategias, las interacciones y los resultados. A su vez, de acuerdo con Castellanos y Yaya (2013), la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica permite que se construyan conocimientos relacionados con sus propias realidades. En

tal sentido, no se trata solo de revisar lo que se hace, sino de comprender cómo las acciones se corresponden con el contexto específico donde se desempeña el maestro. Los relatos de los participantes confirman la existencia de reflexión respecto al proceso educativo:

- Las prácticas docentes creo que es lo que más ha influido en la formación que llevo a cabo ahora con mis estudiantes porque trato de no cometer los mismos errores. (**DARA, E1**)
- Con las prácticas uno toma lo que ve que le funciona. (**KJRM, E1**)
- Con el paso del tiempo ya fui aprendiendo y pues me fui dando cuenta cómo tomar las decisiones correctamente y qué poder hacer en esos casos tan complicados con ellos, casos que involucran las emociones de los estudiantes. (**VEB, E1**)

Estos relatos de los participantes muestran el ejercicio práctico de la reflexión continua en el contexto educativo, en el cual los maestros analizan y evalúan de forma constante prácticas pedagógicas. En el primer relato, por ejemplo, el docente reconoce la importancia de reflexionar sobre sus experiencias pasadas a través de la identificación de los errores cometidos en sus prácticas educativas anteriores. Esta reflexión le permite ajustar su metodología actual para evitar repetir esos errores y mejorar sus prácticas.

En el segundo caso, el profesor observa lo que ha funcionado bien en su quehacer pedagógico y lo integra en su metodología actual. Es decir, muestra una adaptación basada en su reflexión, lo cual se logra mediante la identificación y adopción de estrategias efectivas. Finalmente, en el tercer caso, la reflexión constante ha contribuido al desarrollo del docente, quien cree que ha mejorado en la toma de decisiones y ha adquirido habilidades para saber llevar situaciones complejas.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría ***Evolución pedagógica y reflexión continua*** se presenta el concepto emergente: ***Desarrollo profesional continuo***, el cual se define como: la búsqueda permanente y actualización de conocimientos y competencias específicas de la enseñanza, con el fin de mejorar su práctica pedagógica y mantenerse actualizado en el campo educativo.

Categoría: Simbiosis pedagógica: *Colaboración sinérgica entre los maestros, los padres y los estudiantes*

Desde el punto de vista biológico, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2023), la simbiosis se refiere a *la asociación de individuos animales o vegetales*

de diferentes especies, sobre todo si los simbiotes sacan provecho de la vida en común. Ahora bien, en términos pedagógicos esta simbiosis se relaciona con la asociación mutuamente beneficiosa entre aspectos diversos del contexto educativo. Así, la simbiosis pedagógica se emplea para describir la relación colaborativa y beneficiosa entre los diferentes elementos del entorno educativo.

De acuerdo con Orozco (2020), la pedagogía simbiótica es una nueva perspectiva educativa que surge de raíces en pedagogías sociales y críticas, e integra elementos de teorías alternativas como el paradigma de la complejidad y la investigación acción participación. Esta se fundamenta en la idea de que los sujetos y las colectividades son sistemas autoeco-reorganizantes en busca de equilibrio mutualista. La simbiosis social que defiende implica la creación de interdependencia positiva, de modo que se fomente la convivencia y la reciprocidad en un contexto más amplio que va más allá del aula, extendiéndose a la comunidad local. Los relatos de los participantes revelan la necesidad de una simbiosis pedagógica:

- ...que sea un estudiante que le ayuda a su compañero porque no entiende, en vez de estar solo enfocado en lo suyo y en quedar bien y no ayudarlo al otro. (AHFM, E1)
- ...que el estudiante sea ese que escucha atentamente, el estudiante que es amable con el otro y lo trata bien, porque eso crea un clima de bienestar. (AHFM, E1)

Así, los relatos de los participantes destacan la importancia de una simbiosis pedagógica al enfatizar acciones y actitudes que contribuyen a un entorno educativo colaborativo y beneficioso para todos los involucrados. Se destaca la necesidad de estudiantes que ayuden a sus compañeros cuando tienen dificultades, y se prioriza la comprensión mutua sobre el individualismo competitivo. Además, se resalta la importancia de la escucha atenta, la amabilidad y el trato respetuoso entre los estudiantes, ya que estos comportamientos contribuyen a la creación de un clima de bienestar en el aula. Estos aspectos no solo benefician a los estudiantes individualmente, sino que también contribuyen al bienestar general en el contexto educativo.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría ***Simbiosis pedagógica*** se presenta el concepto emergente: ***Colaboración sinérgica entre los maestros, los padres y los estudiantes***, el cual se define como: la interacción

armoniosa y cooperativa entre los maestros, los padres y los estudiantes, con el fin de fomentar un entorno de aprendizaje enriquecedor que potencie el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Categoría: Conflictividad en el entorno educativo: *Experticia para incorporar estrategias de solución*

Según Pantoja (2005), un conflicto no es lo mismo que violencia. Para este autor, mientras que la violencia siempre implica un conflicto, no todos los conflictos se traducen necesariamente en violencia. Existe, entonces, una falta de consenso en las definiciones, lo cual ha llevado al uso de varios términos relacionados, por ejemplo: indisciplina o mal comportamiento, en diferentes contextos, incluido el ámbito educativo.

En consecuencia, la conflictividad es una parte inherente en las instituciones educativas y es inevitable. Además, los desacuerdos que se presentan desafían la habilidad de los profesores. Sin embargo, tanto en entornos educativos como familiares, los profesores y los padres deben contribuir de manera indispensable a una gestión constructiva de los conflictos. Dopico (2011) menciona que estamos acostumbrados a vivir inmersos en el conflicto, ya que es una parte intrínseca de nuestra naturaleza. De ahí que debamos aprender a gestionar la conflictividad. Los participantes ratifican la existencia de conflictividad en el entorno educativo de manera recurrente:

- Como docente se encuentra uno muchos casos de violencia en el aula, pues yo que trabajo en un colegio público... digamos que hay más diversidad de estudiantes, entonces a veces los chicos chocan mucho. **(AHFM, E1)**
- es importante saber cuál es el contexto o el entorno de los chicos fuera de la institución... Ah... por qué el chico evidencia tener ciertas actitudes agresivas. **(DARA, E1)**
- fue algo difícil en la práctica docente porque a veces los estudiantes no se tratan bien entre ellos, el comportamiento en el aula es complicado cuando se es novato. **(DARA, E1)**

Otro aspecto esencial es el hecho que la conflictividad en el entorno educativo genera obstrucción en el proceso académico, como se observa a través de los relatos:

- Cuando existe mucho ruido, cuando existe mucha pelea o cuando existen muchos conflictos, qué van a aprender los estudiantes, si ellos están concentrados en los problemas de la clase y no existe armonía. **(AHFM, E1)**

- Si un chico es conflictivo, brusco, no sabe controlar sus emociones, le gusta crear conflicto entre los compañeros, eso se nota, el chico va a traer un precedente que va afectar la parte académica y de concentración en su quehacer de estudiante. (**DARA, E1**)

En el primer relato, se menciona que el exceso de ruido y peleas en el entorno educativo puede distraer a los estudiantes. La falta de armonía y la presencia constante de problemas en la clase pueden dificultar que los estudiantes se concentren en sus estudios. Mientras en el segundo relato se señala que la presencia de un estudiante conflictivo, brusco e incapaz de controlar sus emociones puede crear un ambiente tenso y afectar la concentración de los demás estudiantes. La propensión del estudiante a crear conflictos entre compañeros también puede contribuir a un entorno disruptivo.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría ***Conflictividad en el entorno educativo*** se presenta el concepto emergente: ***Experticia para incorporar estrategias de solución***, el cual se define de este modo: la habilidad estratégica para integrar enfoques efectivos en la resolución de situaciones discrepantes y facilitar la toma de decisiones informadas y eficaces.

Categoría: Desarrollo didáctico focalizado: *Búsqueda de una fundamentación pedagógica explícita*

Sánchez y Solano (2019) señalan que el desarrollo didáctico o el desarrollo de habilidades didácticas es un proceso de planificación didáctica, en el cual ...“las estrategias metodológicas son concebidas como principios de procedimiento que guían el trabajo en clase” (p.10). Estos principios sirven como punto central alrededor del cual se estructuran y organizan las actividades y recursos empleados por el maestro durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Ahora bien, el término focalizado alude al estar dirigido a un punto específico. De modo que, se espera que el desarrollo didáctico se concentre en algo particular, para el caso de esta investigación, en las competencias socioemocionales. Si bien es cierto, la práctica pedagógica se centra en lo académico, debería también focalizar su atención en aspectos específicos relacionados con el desarrollo de las competencias socioemocionales. A este respecto, los informantes expresan que en las instituciones educativas el desarrollo didáctico no se focaliza en las competencias socioemocionales:

- Puesto creo que debe reforzarse como tal la formación en estas competencias porque no se enseñan de manera explícita, por lo menos yo siento que no fue así. (**AHFM, E1**)
- Explícitamente, no. De pronto implícitamente. No, o sea que le digan a uno... para mejorar la convivencia haga esto o siga esta ruta, no. (**AHFM, E1**)
- Entonces, como están incursionando en esa parte de fortalecer o educar en un ambiente inclusivo, implícitamente se está manejando un poquito el control de emociones. (**DARA, E1**)

Los relatos de los participantes sugieren que el desarrollo didáctico en las instituciones educativas no se centra de manera efectiva en las competencias socioemocionales debido a la falta de atención explícita, estrategias específicas y directrices claras en este ámbito. La prioridad dada a los aspectos académicos puede contribuir a descuidar el desarrollo integral de los estudiantes en términos de habilidades socioemocionales.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Desarrollo didáctico focalizado** se presenta el concepto emergente: **Búsqueda de una fundamentación pedagógica explícita**, el cual se define en este tenor: proceso de indagación sistemática y reflexiva orientado a identificar y comprender de manera clara y detallada los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas, con el objetivo de proporcionar una base sólida y transparente para la planificación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas.

Categoría: Dominio procedimental del conocimiento: *Desarrollo de habilidades de aplicación cognitiva*

La RAE (2023) define el tener dominio como *el buen conocimiento de una ciencia, arte, idioma, etc.*, mientras lo procedimental refiere a la acción de proceder o ejecutar alguna cosa. En suma, el dominio procedimental está relacionado con la habilidad para realizar tareas específicas. Es decir que, el dominio procedimental del conocimiento se fundamenta en el cómo aplicar el conocimiento para ejecutar determinadas acciones o tareas.

Es así como en educación se habla del conocimiento procedimental como el saber hacer. Este también es conocido como el *aprender a conocer* que, de acuerdo con Delors (1996), es el desarrollo de habilidades cognitivas y la capacidad de aplicar esos

conocimientos en diversas situaciones. Este pilar de la educación, del cual trata Delors (1996), resalta la importancia de una educación que provoque la comprensión a profundidad y la capacidad de adaptación a un entorno en constante cambio.

Los informantes de la presente investigación manifiestan no tener dominio procedimental del conocimiento relacionado con las competencias socioemocionales como se evidencia en los siguientes relatos:

- Cuando entre ellos se tratan mal y uno no sabe qué hacer. (**AHFM, E1**)
- Yo laboro con niños y tú tienes que saber cómo manejar las conductas que ellos apenas están aprendiendo a construir. (**DARA, E1**)
- No hay algo que nos pueda como indicar de qué manera llevar algunas situaciones que se presentan con los estudiantes, entonces muchas veces nosotros no, no sabemos cómo tratarlas. (**VEB, E1**)
- Muchas veces las acciones se deben tomar inmediatamente y pues a veces no sabemos qué hacer en el momento. Entonces siento que es necesario en nuestro ámbito educativo poder aprender acerca de cómo llevar las situaciones que se presenten en frente de los estudiantes en cuanto emocionales. (**VEB, E1**)

A partir de los relatos, se puede concluir que los participantes de la investigación carecen de un dominio procedimental del conocimiento relacionado con las competencias socioemocionales. Ellos se enfrentan a situaciones en las que no tienen estrategias claras, hay carencia de procedimientos. Tampoco saben cómo manejar conductas, les falta orientación y no están preparados para responder eficazmente a situaciones emocionales que se presentan en la cotidianidad del ámbito educativo.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría ***Dominio procedimental del conocimiento*** se presenta el concepto emergente: ***Desarrollo de habilidades de aplicación cognitiva***, el cual se define de la manera que sigue: Proceso orientado a potenciar destrezas cognitivas para la aplicación efectiva del conocimiento adquirido, mediante la práctica y enfoques educativos.

Categoría: Enfoque didáctico orientado a la heterogeneidad de los alumnos: *Diversificación pedagógica y enfoque interseccional*

Feldman *et al.* (2021) expresan que el enfoque didáctico ...“alude a configuraciones que modelan un ordenamiento particular del conocimiento a enseñar, una pauta de actividad y un sistema específico de comunicación e interacciones en el aula” (p. 79). Un enfoque didáctico puede manifestarse a través de diversas propuestas

metodológicas para abordar y organizar la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se hace necesario el seleccionar métodos, estrategias y recursos educativos que faciliten el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, los procesos de aprendizaje siempre están orientados a estudiantes con particularidades, que los hacen diferentes entre sí. Es a ello, precisamente, que se refiere la heterogeneidad estudiantil, a la existencia de la diversidad de características entre los estudiantes de un mismo grupo. De hecho, la Universidad Nacional de Cuyo (2017) declara que el aula heterogénea es el núcleo básico para atender la diversidad. Asimismo, expresa que una escuela heterogénea brinda espacios y tiempos para que sus miembros puedan mostrar sus habilidades, a la vez que respetan las diferencias para llegar a un bien común.

En este sentido, el enfoque didáctico orientado a la heterogeneidad de los alumnos se refiere a la planificación y la aplicación de estrategias pedagógicas que responden a las diferentes características de los estudiantes. Dentro de sus particularidades se encuentran: estilos de aprendizaje, habilidades y necesidades individuales. Por tanto, este enfoque adapta los procesos de enseñanza para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de manera efectiva. Esto requiere de un ambiente inclusivo en el cual se valore y respete la diversidad dentro del aula.

A este respecto, los informantes del presente estudio manifiestan tener grupos muy heterogéneos, por lo cual se precisa de enfoques didácticos para responder a las distintas necesidades:

- Como docente se encuentra uno muchos casos de violencia en el aula, pues yo que trabajo en un colegio público... digamos que hay más diversidad de estudiantes. **(AHFM, E1)**
- Muchas veces no conocemos la trayectoria del estudiante, muchas veces no estamos ausentes de conocer la situación completa y de cómo poderla tratar. **(VEB, E1)**
- Se podría reforzar mucho más el manejo de grupo. Entonces, sería una muy buena estrategia de formación para luego enfrentarse a los distintos tipos de procesos con los estudiantes, cada estudiante es un mundo diferente. **(KJRM, E1)**
- Es importante saber cuál es el contexto o el entorno de los chicos fuera de la institución... Ah... por qué el chico evidencia tener ciertas actitudes agresivas, por qué el chico evidencia tener ciertas actitudes

introvertidas, por qué esto... es necesario saber si y hay un precedente que viene también desde el hogar. (**DARA, E1**)

- Yo pienso que pues los estudiantes son mundos diferentes. Tenemos 20 estudiantes, 10 estudiantes, pues tenemos 10 mundos diferentes al mismo tiempo en una sola clase. (**JEPV, E1**)

Los informantes resaltan la marcada heterogeneidad de sus grupos de estudiantes, especialmente en el entorno del colegio público. Ellos revelan desafíos como la falta de conocimiento sobre la trayectoria individual de los estudiantes y la presencia de casos de violencia en el aula. La necesidad de enfoques didácticos adaptados a las particularidades de sus estudiantes se enfatiza a través de sugerencias como el refuerzo en el manejo de grupo y la importancia de comprender el contexto y entorno de los alumnos.

Por otra parte, la metáfora "cada estudiante es un mundo diferente" destaca la singularidad de cada aprendiz en el aula. Al considerar a cada estudiante como un "mundo", se resalta su complejidad y su singularidad, lo cual requiere que los maestros aborden a cada estudiante de manera personal, mientras reconocen y responden a sus necesidades específicas. En conjunto, estas declaraciones subrayan la heterogeneidad estudiantil en los procesos educativos y la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles y sensibles a las distintas necesidades de los estudiantes.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Enfoque didáctico orientado a la heterogeneidad de los alumnos**, se presenta el concepto emergente: **Diversificación pedagógica y enfoque interseccional**, el cual se expone como: Adopción de estrategias educativas variadas y consideración integral de las múltiples dimensiones de la identidad para optimizar el aprendizaje.

Categoría: Enfoque práctico formativo: Aprendizaje experiencial

Se retoma el concepto de Feldman *et al.* (2021), el cual entiende el enfoque didáctico como un conjunto de estructuras que representan una organización específica del contenido a enseñar. Es un patrón de actividad y un sistema particular de comunicación e interacciones en el entorno escolar. Además, se añade el término *práctico* para enfatizar en que este enfoque de formación (docente) esté orientado hacia la aplicación práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos. Es decir, no se trata

de centrarse solamente en la teoría, sino que se busca la aplicación práctica de conceptos en situaciones del mundo real.

Según Portela *et al.* (2017): ...“el enfoque práctico se construye a través de orientaciones teóricas de carácter reconceptualista y con base en las corrientes interpretativa-hermenéutica, humanista, liberal, existencialista, interactiva y teórico-práctica” (p. 29). En otras palabras, el "enfoque práctico" se refiere a una manera de enseñar que se basa en diferentes ideas teóricas. Tales ideas incluyen enfoques que reconsideran y reinterpretan la educación, y se apoyan en las corrientes mencionadas para la aplicación de esos conceptos en la educación.

Para los autores mencionados, el enfoque práctico “identifica diálogo humano y ético, significados compartidos dentro y fuera del aula, discusión razonada y reflexión analítica de los participantes” (p. 29). Es decir, se centra en fomentar la comunicación ética y humana para buscar establecer significados compartidos entre los participantes. Además, aboga por la reflexión analítica, alentando a los participantes a conectar la teoría y la práctica en su aprendizaje. Esta perspectiva pretende una aplicación concreta de conocimientos y habilidades en situaciones reales.

Por otra parte, de acuerdo con la Escuela de profesores del Perú (2023), en el enfoque formativo la evaluación debe ser un proceso continuo e integral durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, el enfoque práctico formativo se caracteriza por basarse en la aplicación activa y significativa de los conocimientos en el proceso de aprendizaje. Los maestros formados bajo este enfoque se esforzarán por crear experiencias de aprendizaje significativas que conecten la teoría con la práctica. Sin embargo, los participantes de la presente investigación manifiestan carencia de un enfoque práctico formativo:

- Ya tengo año y medio más o menos de experiencia en el apartado laboral, es complicado y me ha tocado es a mí mismo descubrir a partir de mi personalidad cómo puedo prevenir la segregación en el aula y manejar las emociones. (**JEPV, E1**)
- Me gustaría que en la universidad me hubieran dicho... algo más desde la experiencia del profesor y no tanto de los autores. (**JEPV, E1**)
- Creo que eso es algo importante que las universidades como tal deberían reforzar, cómo manejar a mis estudiantes no en el manejo de grupo en clase sino el manejo de sus emociones, qué podría hacer en esos casos, bueno... que te brinden herramientas al respecto. (**VEB,**

E1)

- Entonces me tocó investigar de manera autónoma porque... pues bueno... si uno no las tiene, no tiene las herramientas, las estrategias para desarrollar esas competencias, pues hay que aprender. (**DARA, E1**)
- Entonces yo decía: Bueno ¿cómo voy a tratar eso? no es solo hablarles porque ya había hablado Entonces, al inicio sí fue difícil porque yo no tenía las herramientas claras, porque yo no sabía correctamente qué hacer en esos casos. (**DARA, E1**)
- No fui formada en la parte teórica o práctica de esas competencias. (**DARA, E1**)

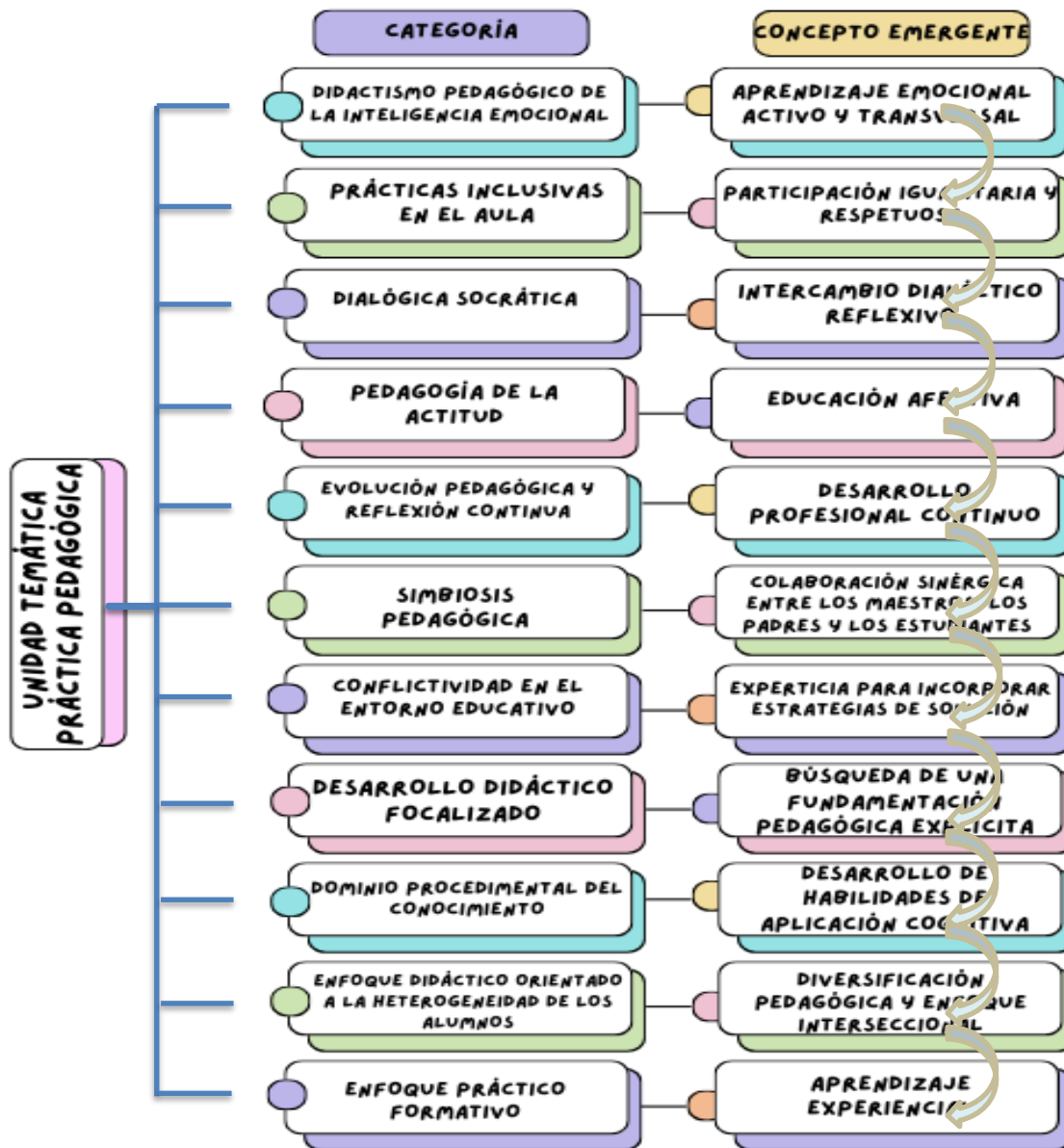
Los relatos de los participantes evidencian la carencia de un enfoque práctico formativo en su formación docente. Se destaca la falta de orientación en el manejo de situaciones prácticas en el aula, especialmente en la gestión de emociones y la prevención de la segregación. Los maestros también expresan la necesidad de haber recibido orientación desde la experiencia docente más que centrarse únicamente en la teoría académica. Asimismo, la autonomía en la búsqueda de estrategias y herramientas evidencia una brecha en la formación que no les proporcionó las competencias prácticas necesarias para afrontar desafíos reales en el entorno educativo.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Enfoque práctico formativo**, se presenta el concepto emergente: **Aprendizaje experiencial**, el cual se define así: el proceso educativo donde el conocimiento se adquiere a través de la participación activa y directa en situaciones prácticas, lo cual facilita la reflexión y la internalización de conceptos mediante la vivencia directa de experiencias significativas.

A continuación, se presenta una figura con el proceso relacional de las categorías y los conceptos emergentes que han sido descritos y definidos, como aspectos constitutivos de la unidad temática: práctica pedagógica.

Figura 4

Presentación de las relaciones entre los diferentes elementos la primera Unidad Temática: Práctica pedagógica



Unidad temática: Competencias socioemocionales

De inmediato, se presenta la disquisición y hermenéutica de la segunda unidad temática: **Competencias Socioemocionales**. En la siguiente tabla se incluyen las categorías y los conceptos emergentes. Se ha de indicar que las unidades temáticas han

sido preestablecidas por la investigadora, sobre la base de las dimensiones contenidas en los objetivos concretos.

De inmediato se presenta la tabla con las relaciones dadas entre la Unidad Temática: **Competencias socioemocionales**, sus categorías emergentes y los respectivos conceptos emergentes, con lo cual se sintetiza el proceso de descripción de todos los elementos logrados con el proceso de disquisición y hermenéutica.

Tabla 4

Categorías y conceptos emergentes de la Unidad Temática Competencias Socioemocionales

Unidad Temática	Categoría	Concepto emergente
Competencias Socioemocionales	Conciencia emocional recíproca	Gestión emocional colectiva
	Respeto por los principios axiológicos	Ética relacional
	Distrés decisional	Inteligencia decisional y evaluación de las implicaciones
	Ansiedad adolescente	Inteligencia emocional adaptativa
	Formación integral	Crecimiento holístico
	Ecosistema de aprendizaje	Educación socioemocional inmersiva
	Psicoafectos con nexos filiales	Parentalidad positiva
	Dominio de reacciones psicofisiológicas	Estrategias de regulación
	Desarrollo de habilidades interpersonales.	Inteligencia relacional
	Respuestas psicoemocionales	Autocuidado emocional
	Facultad cognitiva y ejecutiva de selección	Búsqueda heurística

Categoría: Conciencia emocional recíproca: *Gestión emocional colectiva*

De acuerdo con Ordoñez *et al.* (2014), “la conciencia emocional es la competencia emocional básica, que hace referencia a diferencias individuales en la forma de ser consciente del funcionamiento emocional” (p. 229). En otras palabras, esta competencia tiene que ver con la habilidad de un individuo para reconocer y comprender sus propias emociones. Lo anterior constituye un componente esencial en el entendimiento y manejo efectivo de las experiencias emocionales.

Asimismo, Goleman (1995) expone que la conciencia emocional es la capacidad

de una persona para estar consciente de sus propias emociones, para saber entenderlas y gestionarlas de manera efectiva. Mientras que Dueñas (2002) define la conciencia emocional como el ...“ser consciente de uno mismo, conocer la propia existencia y, sobre todo, el propio sentimiento de vida, lo que a su vez es fundamental para el autocontrol” (p.87). En suma, si un estudiante tiene conciencia emocional, será capaz de estar consciente de lo que siente, comprenderá por qué se siente así y podrá controlar esas emociones.

Sin embargo, la conciencia emocional recíproca tiene que ver no solo el ser conscientes de sus propias emociones, sino también de las emociones de los otros. Esa comprensión mutua, en la cual el otro responde del mismo modo, es lo que da sentido a la reciprocidad y permite una sensibilidad hacia las señales emocionales de los demás. Si se perciben y se comprenden las emociones de los individuos con los cuales interactuamos, entonces, todo ello puede llevar a una comunicación más efectiva, mediante la cual se fortalezcan las relaciones interpersonales y, a su vez, se fomente un ambiente emocionalmente saludable.

Para los participantes del presente estudio es importante la conciencia emocional recíproca, como lo dejan ver a través de los siguientes relatos:

- Entonces el poder detenernos por un momento y pensar en el otro y cómo o por qué actúa así, o cómo ayudarlo a sentirse más cómodo en ciertos espacios, bien sea dentro o fuera del aula, pienso que eso estaría bastante bien... es algo que muy pocas personas, en especial los adultos, tienen. **(JEPV, E1)**
- Uno tiene que saber plantear una dinámica donde se involucren todos juntos y en eso creo que se refuerza más, esa parte de la empatía y la tolerancia eso en un ambiente ya de inclusión. **(DARA, E1)**
- Entonces ese top cinco de empatía, inclusión, manejo de las emociones, autorregulación, autonomía, siento que son las más importantes que deberíamos tener porque no somos máquinas, somos personas. **(JEPV, E1)**
- No conozco bien los conceptos, pero creo que debemos ser tolerantes y empáticos con nuestros estudiantes. **(AHFM, E1)**
- La empatía porque ahorita estamos en un punto de la sociedad en la que los chicos están en su globito, su globo de realidad, y como que no les interesa mucho lo de los demás, son indiferentes. **(DARA, E1)**
- La empatía, yo creo que es clave, se puede aprender a ponerse en el lugar del otro, en reconocer cómo está el otro y ponerse en su sitio. **(VEB, E1)**
- Bueno, creo que realmente es importante. Sí, pues si nosotros desde

chiquitos les enseñamos cómo ser un líder, cómo tomar decisiones, cómo ponerse en el lugar del otro, todas estas cosas permiten que en el futuro sean buenos seres humanos. (VEB, E1)

En los relatos se evidencia la importancia que le otorgan los participantes a la conciencia emocional recíproca. Los testimonios resaltan el valor que tiene el detenerse para comprender a los demás, el pensar en cómo ayudarle al otro y el fomentar la empatía. Además, se destaca la necesidad de crear dinámicas inclusivas para fortalecer la empatía y la tolerancia, especialmente en un contexto social donde la indiferencia es una preocupación constante. En este sentido, la capacidad de ponerse en el lugar del otro se destaca como clave para la construcción de relaciones saludables y la formación de individuos comprensivos y líderes en el futuro. En conjunto, los participantes subrayan la significativa conexión entre la conciencia emocional recíproca y la promoción de valores esenciales en el ámbito educativo y social.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Conciencia emocional recíproca**, se presenta el concepto emergente: **Gestión emocional colectiva**, el cual se determina como: La coordinación armoniosa de las respuestas emocionales dentro de un grupo de individuos en busca de un equilibrio colectivo.

Categoría: Respeto por los principios axiológicos: Ética relacional

El respeto consiste en el reconocer y valorar, en este caso, los principios axiológicos del otro, sin imponer los propios. Para Macías (2023): ...“los principios axiológicos orientan las líneas básicas para lograr una convivencia basada en los valores o derechos humanos, que hacen referencia al respeto, tolerancia y solidaridad” (p. 1). Estos valores son indispensables para vivir en armonía. De ahí que, los principios axiológicos proporcionan una base para evaluar qué es ético en diversas situaciones.

Según Fernández (2023): ...“los significados, concepciones, representaciones y principios axiológicos puestos en escena, son constantemente enriquecidos, resignificados y recreados en la interacción social cotidiana” (p. 24). Desde esta perspectiva, los significados de los valores son compartidos entre las personas; es decir, son intersubjetivos, ya que se construyen y comparten en el contexto de las interacciones sociales, para nuestro caso, principalmente en la escuela.

Conforme con los relatos, los participantes ven en los principios axiológicos las bases para las competencias socioemocionales:

- Competencias emocionales... todo lo que se refiere, a lo que conlleva valores, a lo que conlleva el interior de las personas. (VEB, E1)
- Creo que hay muchos valores también que hay que inculcarles a los chicos, ellos deben trabajar mucho su capacidad de autocontrol, autoconocimiento, también motivación. (DARA, E1)
- Siento que desde esas competencias socioemocionales podría reforzarse mucho mejor los valores de los estudiantes en los diferentes grados. (KJRM, E1)
- Existe el currículo oculto que son esos valores y esas cosas que los hace también ser mejores personas, desde ahí se puede trabajar, desde inculcarles implícitamente ese sentido de respeto, de pertenencia, de reconocer al otro. (AHFM, E1)

En los anteriores relatos se observa la percepción de que los valores intrínsecos están estrechamente vinculados a las competencias socioemocionales. Además, los participantes sugieren que las competencias socioemocionales son un terreno propicio para reforzar los valores en los estudiantes de diferentes grados. También, se reconoce la existencia del currículo oculto, el cual abarca esos valores que contribuyen a formar seres humanos integrales.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Respeto por los principios axiológicos**, se presenta el concepto emergente: **Ética relacional**, definida de la siguiente manera: perspectiva del proceder humano que enfatiza en la importancia de las interacciones y vínculos entre personas, y resalta cómo estas relaciones influyen en la toma de decisiones éticas y en la configuración de valores.

Categoría: Distrés decisional: *Inteligencia decisional y evaluación de las implicaciones*

Pizano *et al.* (2009) distinguen dos formas de estrés: el eustrés, que ayuda a adaptarse y superar desafíos para sobrevivir, y el distrés o estrés disfuncional, que surge cuando la carga de alerta es tan intensa que agota las reservas de energía, disminuye la capacidad de respuesta y adaptación. Asimismo, de acuerdo con Saavedra (2022), al estrés negativo se le cataloga como distrés y se le asocia con consecuencias fisiológicas y psicológicas perjudiciales. En este contexto, el distrés decisional se refiere al malestar emocional o la ansiedad frente a la toma de decisiones. Por tanto, el distrés decisional podría implicar sentimientos de indecisión, preocupación o miedo a tomar la decisión equivocada.

Los participantes del este estudio evidencian la importancia de la toma de decisiones, así como el estrés que genera en los estudiantes:

- Por ejemplo, ellos apenas están aprendiendo a tener su capacidad de decisión, a cómo relacionarse con los demás chicos, a controlar sus emociones. (**DARA, E1**)
- Están en una etapa en la que van a tomar decisiones, ya son capaces de tomar decisiones y las decisiones les atterra mucho, entonces toman reacciones y situaciones muy... muy... ahorita últimamente tienden a ser muy dramáticos, entonces se toman las cosas muy a pecho, entonces uno tiene que saber también cómo utilizar comunicación asertiva. (**DARA, E1**)

Ante la pregunta ¿Cuáles considera que son las competencias socioemocionales que se deberían desarrollar en esa futura práctica pedagógica en educación básica y media?:

- Toma de decisiones, a ver si estoy tomando la decisión correcta al decir algo, al opinar algo. Yo creo que esa es otra de las competencias importantes. No sé, creo que esas son las fundamentales, manejar bien las emociones al momento de afrontar cualquier situación que se presente, sea fácil o difícil. (**VEB, E1**)
- También la toma de decisiones, porque son muy de repetir las acciones que hacen los demás, entonces si el compañerito hizo esto, yo tengo que hacer esto, no me apodero de mis actitudes... Tienen que aprender a manejar ese tipo de acciones, de que las acciones tienen su consecuencia. (**KJRM, E1**)
- Entonces, al no ser capaz de tomar sus decisiones, al no tener su autocontrol, al no respetar los momentos adecuado es porque o está pasando por una situación que no sabe controlar o está en un momento de su vida que es difícil, puede estar incluso depresivo y esto va a generar como un ambiente negativo para estudiar. (**DARA, E1**)

La importancia de la toma de decisiones y el estrés asociado se evidencia en las experiencias y percepciones de los participantes en este estudio. Los estudiantes están en una fase crucial de desarrollo donde están aprendiendo a ejercer su capacidad de decisión, a relacionarse con sus compañeros y a manejar sus emociones, lo cual puede generar un nivel de estrés notable. Además, los participantes resaltan que la falta de habilidades en la toma de decisiones puede conducir a imitar acciones sin reflexión, lo cual afecta la autonomía y genera un ambiente negativo para el estudio.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Distrés decisional**, se presenta el concepto emergente: **Inteligencia decisional y evaluación**

de las implicaciones, la cual se conceptualiza así: la capacidad para procesar información, sopesar alternativas, anticipar consecuencias relevantes y establecer las deliberaciones pertinentes de manera razonada y coherente.

Categoría: Ansiedad adolescente: *Inteligencia emocional adaptativa*

Ruíz (2005) señala que la ansiedad patológica se manifiesta como una sensación de malestar intenso, sin una causa objetiva evidente, y va acompañada de sentimientos de aprensión. Mientras que Espinoza *et al.* (2018) la consideran como una respuesta adaptativa, la cual es necesaria para el adecuado funcionamiento del ser humano. Su función principal es alertar y activar al organismo frente a situaciones amenazantes, inciertas o peligrosas. En este sentido, podría llegar a ser hasta cierto punto una respuesta positiva; sin embargo, llega a ser negativa porque es una respuesta desproporcionada que va acompañada de reacciones psicofisiológicas de ataque, huida o sometimiento como mecanismos de protección.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) considera la adolescencia entre los 10 y 19 años. Esta etapa que marca la transición entre la infancia y la adultez se caracteriza por los cambios físicos, pero también por los cambios emocionales y sociales. Es en este punto donde el individuo busca su identidad y autonomía. Esta búsqueda y adquisición de habilidades socioemocionales puede ser difícil y llevar a respuestas de ansiedad. De hecho, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2023) expone que, en el mundo, uno de cada siete adolescentes padece algún problema de salud mental; entre ellos, la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento.

Los docentes participantes manifiestan conocer esta problemática:

- Después de la pandemia los chicos demostraron tener un índice alto de ansiedad, entonces pues ahorita todos son como muy nerviosos, muy preocupados, muy conscientes de su realidad y de su entorno, entonces eso los tiene más preocupados de qué voy a hacer con mi vida, viven un poquito más allá de lo que es la realidad. **(DARA, E1)**
- Bueno, viendo la situación post pandemia, porque me voy a ubicar más en la post pandemia, ya que se hizo muy notoria esa palabra estrés, ansiedad, y ahorita los chicos dicen... Ay no, tengo estrés... Ay tengo ansiedad.... Ay no me controlo, etc., ahí es donde se deben reforzar esas competencias como el manejo de emociones. **(DARA, E1)**
- También el manejo de las emociones, que aprendan a controlarse sería muy bueno, que reconozcan sus fortalezas y debilidades y trabajen en eso porque cada día vemos más chicos con problemas de ansiedad,

por ejemplo. (KJRM, E1)

Es evidente que los docentes participantes reconocen la existencia de problemas de ansiedad en los estudiantes adolescentes, pues a través de sus relatos reflejan una observación directa de las conductas y actitudes de los jóvenes. Después de la pandemia, los maestros han observado un aumento significativo en el índice de ansiedad entre los estudiantes. Esto se manifiesta en reacciones como nerviosismo, preocupación, mayor conciencia de la realidad, y muchas manifestaciones que siguen apareciendo postpandemia.

Por otro lado, consideran que la referencia a los términos "estrés" y "ansiedad" se ha vuelto recurrente en las conversaciones post pandemia. Además, los docentes sugieren la necesidad de reforzar competencias como el manejo de emociones, puesto que es importante que los adolescentes reconozcan y trabajen en sus fortalezas y debilidades intra e interpersonales. Esta preocupación se subraya al mencionar que cada día se observan más jóvenes con problemas de ansiedad.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Ansiedad adolescente**, se presenta el concepto emergente: **Inteligencia emocional adaptativa**, la cual es: la capacidad para comprender, gestionar y aplicar eficazmente las emociones en diferentes situaciones con el fin de adaptarse de manera positiva y constructiva a los desafíos y demandas del entorno.

Categoría: Formación integral: Crecimiento holístico

La educación debe trascender los meros procesos pedagógicos de transferencia de conocimientos o saberes específicos y debe abarcar todas las facetas de los individuos. Guerra *et al.* (2014) denominan a estas facetas *dimensiones* y manifiestan que la educación integral se lleva a cabo cuando se contemplan las dimensiones espiritual, emotiva, cognitiva, física y comunicativa, entre muchas más dimensiones. Para estas autoras, la formación integral es un estilo educativo que va más allá del instruir a los estudiantes en su aspecto mental y les brinda los elementos necesarios para que crezcan como personas y desarrollen todas sus potencialidades.

Alonzo *et al.* (2016) también exponen que ...“la formación integral de los estudiantes pretende el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorezcan su trayectoria académica” (p. 1). A su vez, este enfoque educativo permitirá que el

estudiante se sienta plenamente realizado y preparado para afrontar situaciones socioemocionales que se presenten a lo largo de la vida. A este respecto, expresan que es importante que la enseñanza de conocimientos científicos vaya acompañada del desarrollo de valores, actitudes e información relacionada con los estilos de aprendizaje.

Para los participantes de este estudio, el desarrollar una formación integral es fundamental y lo reflejan en los siguientes relatos:

- Deberían darle mucha importancia porque se trata de la formación integral de los estudiantes que debe ir primero que el aprendizaje de conceptos (**KJRM, E1**). [Ante la pregunta: ¿Qué importancia que le deberían dar las universidades a la formación del profesorado en competencias socioemocionales apoyar la práctica pedagógica?]
- Mi filosofía como maestro ha sido que se aprendan una sola cosita, pero desde que ellos aprendan a ser mejor persona, eso les da un *plus*. (**AHFM, E1**)
- Cuando tienen competencias socioemocionales son personas redondas, integrales, que saben lidiar con diferentes tipos de personas y situaciones. (**JEPV, E1**)
- Siento que es importante el desarrollo de estas competencias para el desarrollo personal integral, para una mejor toma de decisiones en su vida, en su plan de vida (**KJRM, E1**). [Ante la pregunta: ¿Cuáles son los beneficios a largo plazo de fomentar el desarrollo de competencias emocionales desde etapas tempranas de la educación?]
- Las competencias socioemocionales son transversales, o sea permean cada aspecto de la vida porque como somos seres sociales siempre estamos interactuando con personas, entonces siento que cuando una persona es una persona integral, una persona redondita, como yo la denomino, son personas que saben encajar, saben cómo encajar en cualquier espacio social, son personas que saben qué decir, cómo actuar, cómo comportarse o sea son personas muy acertadas en su comunicación y en su lenguaje corporal y en todo. (**JEPV, E1**)
- Si viviéramos en ese mundo ideal, con competencias socioemocionales, que ojalá... pienso que nuestra labor sería maravillosa, más fácil porque estaríamos en contacto con seres humanos en formación o en camino de ser integrales, siendo nosotros también como docentes, seres humanos integrales, porque no podemos proyectar lo que no somos. En general, las competencias pueden influir para que los estudiantes sean posteriormente mejores ciudadanos o mejores personas. (**JEPV, E1**)

Los participantes en este estudio resaltan la importancia de desarrollar una formación integral en los estudiantes. Se destaca que la formación integral debe tener prioridad sobre el mero aprendizaje de conceptos, dada su relevancia en el desarrollo

global de los individuos. Otros relatos enfatizan que enseñar a ser mejores personas es una filosofía educativa valiosa, lo cual también concede más importancia al crecimiento personal que a la acumulación de conocimientos específicos.

Asimismo, se argumenta que las competencias socioemocionales contribuyen a la creación de personas integrales capaces de lidiar con diversas situaciones y personas. Se subraya la importancia de estas competencias para la toma de decisiones y el desarrollo personal integral, así como su impacto a lo largo de la vida. En general, los participantes expresan la convicción de que una formación integral no solo mejora la labor educativa, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos y personas más completas y equilibradas.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Formación integral**, se presenta el concepto emergente: **Crecimiento holístico**, el cual se define en este tenor: el desarrollo integral y equilibrado de todas las dimensiones de un individuo, tanto en lo cognitivo como en lo emocional, mental y social.

Categoría: Ecosistema de aprendizaje: *Educación socioemocional inmersiva*

En términos de las Ciencias Naturales, se define el *Ecosistema* como “Sistema ecológico constituido por un medio y los seres vivos que habitan en él, así como por sus relaciones mutuas” (RAE, 2023, p. 1). Mientras que, en términos de la Psicología, el *Aprendizaje* es la ...“adquisición por la práctica de una conducta duradera” (RAE, 2023, p. 1). En este sentido, si llevamos los conceptos al ámbito educativo, se tendrá que un ecosistema de aprendizaje es un entorno educativo conformado por el medio ambiente educativo y los estudiantes que participan en él, junto con sus interacciones y relaciones recíprocas.

Este concepto refleja la idea de que el aprendizaje no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que también implica la dinámica compleja entre los elementos del entorno educativo y los estudiantes, de manera que influye mutuamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo el criterio de construcción y no de un acto de adquisición. Así, un ecosistema de aprendizaje estudia, valora y analiza la interconexión y la interdependencia de diversos factores ambientales, sociales y pedagógicos que contribuyen al desarrollo educativo integral de los educandos.

De acuerdo con Longás y González (2022), el ecosistema educativo o ecosistema

de aprendizaje emerge en el ámbito social y educativo, influenciado por la ecología y la Teoría General de Sistemas. Los autores sostienen que la educación no se limita a la enseñanza formal e intencionada, sino que abarca diversas experiencias de aprendizaje en la vida cotidiana. Además, proponen que cada individuo crea su propio "ecosistema de aprendizaje", influenciado por factores como la familia, docentes, compañeros, medios de comunicación y tecnología.

Los factores que intervienen en el ecosistema escolar conforman el clima escolar. Es decir, el ambiente emocional y social en la institución educativa. Similar a un ecosistema natural, un clima escolar positivo promueve la diversidad, la colaboración y el aprendizaje efectivo, lo cual contribuye al bienestar emocional y al rendimiento académico de los educandos. Los participantes de esta investigación concuerdan en que un clima negativo, producto del ecosistema de aprendizaje, puede generar conflictos y afectar el desarrollo:

- El clima del aula sí es lo que más se dificulta en la práctica docente. **(JEPV, E1)**
- el estudiante que es amable con el otro y lo trata bien, porque eso crea un clima de bienestar. Cuando existe mucho ruido, cuando existe mucha pelea o cuando existen muchos conflictos, qué van a aprender los estudiantes, si ellos están concentrados en los problemas de la clase y no existe armonía. **(AHFM, E1)**
- Por ejemplo, que uno va a hacer una actividad en grupo y se encuentra con el típico caso de "Profe con ella no me hablo"... Entonces eso genera como una especie de tensión en el aula que puede afectar el clima. **(JEPV, E1)**

Los relatos evidencian la relevancia de un clima escolar positivo para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, reconocen que un clima negativo, producto del ecosistema de aprendizaje o medio ambiente educativo conflictivo, puede generar conflictos y afectar el desarrollo integral de los educandos, como se ilustra en las experiencias compartidas por los participantes.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Ecosistema de aprendizaje**, se presenta el concepto emergente: **Educación socioemocional inmersiva**, el cual se presenta como: Un proceso formativo integral que incorpora activamente el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, mediante experiencias de aprendizaje inmersivas que promueven el entendimiento y

manejo efectivo de sus emociones en contextos educativos.

Categoría: Psicoafectos con nexos filiales: *Parentalidad positiva*

De acuerdo con Abarca *et al.* (2021): ...“lo psicoafectivo refiere a los aspectos afectivos y emocionales de la estructura psicológica de un individuo, presentes tanto a nivel individual como en la interacción social” (p. 655). En este sentido, la psicoafectividad hace referencia a la interrelación entre los aspectos psicológicos y afectivos en el ser humano. Esto incluye la conexión entre la dimensión psicológica, que abarca procesos cognitivos y mentales, y la dimensión afectiva, relacionada con las emociones y sentimientos.

Bustos y Russo (2018), por su parte, definen el desarrollo psicoafectivo, con el cual se reafirman los psicoafectos, como un modelo integral que considera las condiciones biopsicosociales. Este prioriza los aspectos psíquicos y los conflictos vitales asociados al crecimiento. De acuerdo con estas autoras, cuando se logra un desarrollo pleno en la infancia, que armoniza las dimensiones biopsicosociales y resuelve conflictos vitales con el apoyo de un entorno facilitador, se promueve la adaptación y la construcción saludable de la personalidad.

Por otra parte, se entienden los nexos filiales como aquellas conexiones o vínculos entre miembros de la familia. Estos lazos afectivos y responsabilidades unen a sus integrantes. Por tanto, son fundamentales para el desarrollo y el bienestar de los individuos en el contexto familiar. De manera que, los psicoafectos, aspectos que involucran tanto la mente como las emociones, pueden ser positivos si se generan lazos de apoyo mutuo que contribuyan a la cohesión familiar.

En contraste, las dificultades en alguna dimensión del desarrollo psicoafectivo pueden generar conflictos que afectan la personalidad. En la familia, los psicoafectos que se crean por las acciones extremas como el abandono o la sobreprotección pueden ser desfavorables para la salud mental de los estudiantes. Incluso, los psicoafectos negativos de los docentes también desfavorecen los procesos pedagógicos, como lo expresan los participantes del presente estudio:

- Por ejemplo, ellos apenas están aprendiendo a tener su capacidad de decisión, a cómo relacionarse con los demás chicos, a controlar sus emociones, a ir dejando un poquito esa sobreprotección que se tiene desde chiquitos, desde la preescola, desde lo que es jardín, desde

- también dejar esas emociones que están ligadas a los papás. (**DARA, E1**)
- Pienso que eso es lo que pasa con los docentes, no saben algunos regular sus emociones y traen lo que pasa en casa o en la calle al aula, dejan que sus emociones afecten su ejercicio docente, su práctica pedagógica. (**JEPV, E1**)
 - Yo creo que el conflicto o la barrera a veces son los padres de familia. Tú quieres construir habilidades emocionales en los chicos o trataste de crearles un ambiente favorable y van a las casitas y deshicieron todo lo que aprendieron en el colegio. La principal barrera es definitivamente la familia. (**DARA, E1**)
 - Muchas veces la barrera es la misma familia, no se obtiene el apoyo que se necesita para reforzar desde casa las competencias. Se puede presentar una situación con un estudiante por mal manejo de sus emociones, se pone en proceso con la psicoorientación y con la coordinación, se cita al acudiente, se llega a acuerdos, pero en la casa no se apoyan los procesos. A los padres de familia incluso también debe hablarse con delicadeza, pues pueden llegar a tomar actitudes que pueden ser perjudiciales para el estudiante. (**KJRM, E1**)

En los relatos se evidencia claramente la influencia de la familia en los psicoafectos negativos de los estudiantes. Algunas conexiones filiales generan dificultades en el desarrollo psicoafectivo y afectan la personalidad de los jóvenes. Los participantes destacan que los psicoafectos negativos también pueden provenir de los docentes, quienes, al no regular adecuadamente sus emociones, trasladan sus problemas personales al ámbito pedagógico. Además, señalan que la falta de apoyo y comprensión por parte de los padres de familia puede convertirse en una barrera significativa, lo cual impide la consolidación de habilidades emocionales en los estudiantes. En resumen, los testimonios revelan la importancia de las dinámicas familiares en la salud mental y el desarrollo emocional de los estudiantes, así como su impacto en los procesos educativos.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Psicoafectos con nexos filiales**, se presenta el concepto emergente: **Parentalidad positiva**, el cual se define de la manera que sigue: la práctica de fomentar un entorno de crianza que promueve el bienestar emocional y el desarrollo asertivo de los hijos.

Categoría: Dominio de reacciones psicofisiológicas: Estrategias de regulación

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2023), dominar implica poseer

un conocimiento sólido en una disciplina específica, ya sea una ciencia, un arte o un idioma. En este contexto, tener dominio se refiere a la habilidad para controlar o al saber dirigir, en este caso, las reacciones psicofisiológicas. Al considerar que dichas reacciones son respuestas, estas se generan debido a estímulos emocionales. Además, estas reacciones se manifiestan mediante alteraciones tanto a nivel psicológico como fisiológico.

Según la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (SEMFyC, 2017), las emociones son respuestas psicofisiológicas comunes que experimentamos cotidianamente; incluso, si no siempre somos conscientes de ello. Son universales y, en gran medida, independientes de la cultura. Además, estas generan cambios en la experiencia emocional, la activación fisiológica y la conducta expresiva. Surgen en situaciones relevantes que involucran peligro, amenaza, éxito, novedad, entre otros, para prepararnos para responder de manera adaptativa.

Chóliz (2005) indica que hay ciertas variables implicadas en la emoción, entre ellas las psicofisiológicas. La importancia de las variables psicofisiológicas parte de la concepción de James (citado por Chóliz, 2005) quien expresa que: ...“la emoción aparece como consecuencia de la percepción de los cambios fisiológicos producidos por un determinado evento” (p.24). En este sentido, si no hay percepciones somáticas de estos cambios, la consecuencia principal sería la falta de cualquier reacción emocional.

A través de los relatos de los docentes participantes, se evidencia falta de dominio de las reacciones psicofisiológicas por parte de los estudiantes y también de los padres de familia:

- Muchas veces los padres de familia están tan centrados en ellos mismos y tampoco es culpa de ellos porque no saben qué es esto de controlar o manejar las emociones... Entonces no saben de pronto cómo transmitirla hacia sus hijos. **(KJRM, E1)**
- La tercera en este caso sería la autorregulación de las emociones porque hay muchas personas, en especial los adolescentes, que no saben por ejemplo manejar emociones fuertes, como la ira o la rabia, entonces dejan que sus emociones afecten sus acciones y pues eso no está bien, o no saben cómo expresar lo que sienten de una manera sana, sino con golpes o por medio del llanto o se segregan a sí mismos. No saben cómo canalizar de una forma sana sus emociones. **(JEPV, E1)**
- Cuando aprendemos a manejar nuestras emociones o a controlarnos,

evitamos que sucedan cosas que a veces pasan; por ejemplo, cuando un niño golpea a otro o cuando se dicen groserías o se tratan mal. Yo diría que la regulación de las emociones es entonces la más importante para relacionarse bien con los demás. **(AHFM, E1)**

- Tuve una experiencia hace poco en un trabajo y los niños no... no saben manejar sus emociones. Entonces se me perdió un lápiz, ya tengo rabia, me frustró, lloro porque no sé cómo afrontar eso. Entonces los niños se frustran muy rápido y no saben cómo manejar la situación pues se presenta algo difícil y ya estoy preocupado. **(VEB, E1)**
- Son muy impacientes, en mi clase artística eso se refleja cuando hacen trazos, se ve la diferencia entre unos y otros porque unos son inquietos, se frustran, se desesperan, otros son más calmados y más receptivos. **(KJRM, E1)**
- Si no las tiene, impacta negativamente. Si un chico es conflictivo, brusco, no sabe controlar sus emociones, le gusta crear conflicto entre los compañeros, eso se nota, el chico va a traer un precedente que va afectar la parte académica y de concentración en su quehacer de estudiante. **(DARA, E1)**
- Donde se deben reforzar esas competencias como el manejo de emociones, la toma de decisiones, están en una etapa muy hormonal, entonces pues dada cualquier situación pueden reaccionar de cualquier manera, con enojo, depresión. **(DARA, E1)**
- También el manejo de las emociones, que aprendan a controlarse sería muy bueno, que reconozcan sus fortalezas y debilidades y trabajen en eso porque cada día vemos más chicos con problemas de ansiedad, por ejemplo. **(KJRM, E1)**

A través de los relatos de los docentes participantes, se evidencia la falta de dominio de las reacciones psicofisiológicas tanto en estudiantes como de los padres de familia. Los testimonios destacan la necesidad de habilidades para controlar las emociones y la importancia de la autorregulación. Además, se señala la falta de conocimiento por parte de los padres para transmitir y manejar emociones.

Por otro lado, se observa la incapacidad de los adolescentes para gestionar emociones intensas, como la ira o la rabia, lo cual afecta sus acciones y sus relaciones. Asimismo, la regulación de las emociones se presenta como crucial para un buen relacionamiento interpersonal, y se evidencia cómo la falta de estas habilidades puede tener repercusiones negativas en el ambiente escolar, el rendimiento académico y la salud emocional de los estudiantes. La necesidad de fortalecer competencias como el manejo de emociones y la toma de decisiones se resalta, especialmente en una etapa hormonal donde las reacciones pueden ser variadas y desafiantes.

Una vez concluida la descripción y hermenéutica de la categoría **Dominio de reacciones psicofisiológicas**, se presenta el concepto emergente: **Estrategias de regulación**, el cual se establece como: métodos y enfoques utilizados para gestionar y controlar de manera efectiva las respuestas emocionales y comportamentales en diversos contextos y situaciones, con el fin de permitir la adaptación y mantener un equilibrio emocional.

Categoría: Desarrollo de habilidades interpersonales: *Inteligencia relacional*

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2024), desarrollar es ...“aumentar o reforzar algo de orden físico, intelectual o moral” (p.1). En este caso, aumentar o reforzar las habilidades interpersonales; es decir, aumentar las capacidades o destrezas. Suárez y Barcia (2022) definen las habilidades interpersonales como las conductas y prácticas indispensables para establecer una interacción adecuada con las personas del entorno. Esta interacción contribuye a su vez al desarrollo cognitivo. A medida que los niños avanzan en su etapa escolar, aumenta progresivamente su participación en relaciones con los demás, pues se integran en diversos entornos.

Las habilidades interpersonales provienen también del componente emocional de la inteligencia de Goleman (1998). Vale la pena recordar el concepto expuesto en otro apartado, según el cual la gestión de relaciones, como sinónimo de las habilidades interpersonales, es ...“la capacidad de inspirar, influir y desarrollar a los demás, mientras se navega en situaciones difíciles o conflictivas” (Goleman, 1998, p. 102). En otras palabras, se destaca la importancia de poder liderar y trabajar efectivamente con los demás, a la vez que se mantienen relaciones positivas y productivas, incluso en circunstancias difíciles.

Los participantes de este estudio consideran que hay necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

- Es necesario enseñarles a cómo relacionarse, regularse o cómo poder abarcar ciertas situaciones que les llegan cotidianamente o diariamente de la mejor manera; es decir, es necesario enseñarles cómo afrontar ese tipo de situaciones desde el apartado emocional. **(JEPV, E1)**
- Ellos apenas están aprendiendo a tener su capacidad de decisión, a cómo relacionarse con los demás chicos, a controlar sus emociones, a ir dejando un poquito esa sobreprotección que se tiene desde chiquitos,

desde la preescuela, desde lo que es jardín, desde también dejar esas emociones que están ligadas a los papás. (**DARA, E1**)

- No tenemos esas herramientas de cómo tratar con los estudiantes y de cómo tratar con nuestros colegas o nuestros compañeros de trabajo porque también es algo muy complicado. (**VEB, E1**)
- ¿Sabes?... y no solo se debe ver qué competencias debo tener en el aula en cuanto a lo emocional, sino también con los compañeros, los colegas, en el ambiente laboral. Bueno también tiene uno que saber cómo manejar ciertas cosas emocionales con los compañeros. (**DARA, E1**)
- También se debe fortalecer el ser autoconscientes de lo que necesita, entonces hay que recordar un poco eso de la autoconciencia, qué emociones estoy sintiendo, el autocontrol, la parte de relacionarse con los demás. (**DARA, E1**)
- En todas las relaciones en las que ellos se van a desenvolver necesitan tener estas competencias, saber qué es la inteligencia emocional y cómo funciona y estas competencias les van a permitir relaciones más sanas con ellos mismos y con las demás personas. Entonces eso sería un beneficio no solo para ellos, sino también para la sociedad. (**AHFM, E1**)

Los relatos evidencian la percepción entre los participantes del estudio acerca de la necesidad de que los estudiantes reciban instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales. En estos testimonios, se destaca la importancia de enseñar a afrontar las situaciones cotidianas desde lo emocional. De ahí que, es necesario comprender y regular las emociones para abordar eficazmente los desafíos diarios. Además, la carencia de herramientas para tratar con estudiantes y colegas las habilidades interpersonales resalta la complejidad percibida en estos ámbitos.

En ese sentido, se subraya la necesidad de instrucción y desarrollo en habilidades interpersonales tanto en el ámbito educativo como en el laboral. De manera que, se hace hincapié en la importancia de las competencias emocionales no solo en el aula, sino también en el entorno laboral, por lo cual es relevante manejar aspectos emocionales con colegas. La necesidad de fortalecer la autoconciencia y el autocontrol también se presenta como esencial, pues se indica que los individuos deben ser conscientes de sus emociones y aprender a manejarlas para un desarrollo efectivo de habilidades interpersonales. Finalmente, se resalta que estas competencias emocionales no solo benefician a los individuos, sino que también contribuyen positivamente a la sociedad, cuando se fomentan relaciones más saludables tanto a nivel individual como colectivo.

Después de finalizar la explicación detallada y el análisis hermenéutico de la categoría **Desarrollo de habilidades interpersonales**, se introduce el término emergente: **Inteligencia relacional**, la cual se refiere a la habilidad para comprender, adaptarse y gestionar efectivamente las dinámicas interpersonales, mientras se promueven conexiones saludables y colaborativas en diversos contextos sociales.

Categoría: Respuestas psicoemocionales: *Autocuidado emocional*

Lang (citado por Díaz, 2013): señaló: ...“que las respuestas emocionales las podemos considerar como una reacción multidimensional que se manifiesta en tres sistemas distintos de respuesta: cognitivo o subjetivo, fisiológico o somático y conductual o motor” (p. 13). Es decir, que las respuestas emocionales se manifiestan mediante lo relacionado con el pensamiento y la percepción, los cambios en el cuerpo y lo relacionado con las acciones y comportamientos. Estos tres sistemas trabajan de manera conjunta para dar forma a nuestras respuestas emocionales.

Sin embargo, cuando hablamos de lo psicoemocional, nos enfocamos en el tercer sistema, conductual o motor. Mientras que lo "emocional" se centra principalmente en las emociones y sentimientos, lo "psicoemocional" agrega una dimensión psicológica. Dicho de otro modo, incorpora aspectos relacionados con la mente y la salud mental en la comprensión y gestión de las emociones.

De acuerdo con López *et al.* (2023), la salud psicoemocional psicoemocional refiere la capacidad de experimentar plenamente una gama de emociones, tanto positivas como negativas. Además, concluye que todas las emociones desempeñan funciones específicas que contribuyen tanto a la supervivencia como a la comunicación personal. Las emociones fundamentales, como el miedo, la alegría, la tristeza, la ira, el asco y la sorpresa, cumplen roles importantes en la protección, cohesión, descanso, aprendizaje y perseverancia. Reconocerlas adecuadamente y comprender sus funciones facilita una gestión emocional eficaz; es decir, responder adecuadamente a las propias emociones y a las de los demás.

Los relatos de los participantes muestran preocupación por el tipo de respuestas psicoemocionales de los estudiantes:

- Hay muchas personas, en especial los adolescentes, que no saben por ejemplo manejar emociones fuertes, como la ira o la rabia, entonces

- dejan que sus emociones afecten sus acciones y pues eso no está bien, o no saben cómo expresar lo que sienten de una manera sana, sino con golpes o por medio del llanto o se segregan a sí mismos. No saben cómo canalizar de una forma sana sus emociones. **(JEPV, E1)**
- Evitamos que sucedan cosas que a veces pasan; por ejemplo, cuando un niño golpea a otro o cuando se dicen groserías o se tratan mal. **(AHFM, E1)**
 - Entonces se me perdió un lápiz, ya tengo rabia, me frustró, lloro porque no sé cómo afrontar eso. Entonces los niños se frustran muy rápido y no saben cómo manejar la situación. **(VEB, E1)**
 - Unos son inquietos, se frustran, se desesperan, otros son más calmados y más receptivos. **(KJRM, E1)**
 - A veces los estudiantes no se tratan bien entre ellos, el comportamiento en el aula. **(DARA, E1)**
 - A veces no eran participativos, no estaban atentos, no les importaba prestar atención a las clases. Entonces ese hecho muchas veces permitía que uno como que no estuviera motivada, como... ¡Ay no!... otra vez allá, no me prestan atención, y entonces eso es una interrupción para que nosotros podamos dictar una clase. **(VEB, E1)**
 - Influye mucho la actitud y el comportamiento que ellos tengan porque con solo uno que quiere distraer al resto, se puede perder muchas veces el hilo de la clase. **(KJRM, E1)**
 - El estudiante se frustra, no maneja su frustración... y ahí es donde deberíamos saber cómo lo ayudamos a manejar la frustración. **(DARA, E1)**
 - Me daban quejas... fulanito hizo esto... fulanito lloró... fulanito gritó... fulanito le pegó... Entonces yo decía: Bueno ¿cómo voy a tratar eso? **(VEB, E1)**
 - Si yo llevo una emoción de tristeza, de rabia, me voy a desquitar con ellos porque así se reaccionaría. **(VEB, E1)**
 - Puede estar incluso depresivo y esto va a generar como un ambiente negativo para estudiar y también va a notarse en la relación con los compañeros, va a chocar de alguna manera en la parte social. **(DARA, E1)**

Los relatos de los profesores reflejan una marcada preocupación por las respuestas psicoemocionales de los estudiantes ante situaciones problemáticas que se presentan a diario. En sus narrativas, se destaca la falta de habilidades de algunos adolescentes para manejar emociones intensas, como la ira o la rabia, y, de ese modo, se presenta un desafío en expresar de manera saludable lo que sienten. La atención de los maestros se centra en evitar situaciones negativas, como el comportamiento agresivo entre estudiantes. También, se observa una preocupación particular por la falta de habilidades para afrontar la frustración.

Los docentes participantes reconocen la diversidad en las respuestas emocionales de los estudiantes, desde la inquietud y la desesperación hasta la calma. Además, se subraya la influencia directa del comportamiento estudiantil en el ambiente de aprendizaje, lo cual evidencia la importancia de tratar las dinámicas sociales en el aula. Aunado a ello, la falta de participación, la distracción y la actitud negativa impactan en la motivación de los profesores para enseñar.

Por otra parte, se destaca la necesidad de abordar las quejas relacionadas con comportamientos problemáticos entre estudiantes, como llorar, gritar o pelear. La conexión entre el estado emocional de los profesores y su interacción con los estudiantes se reconoce. Por ello, se resalta la importancia de gestionar adecuadamente las propias emociones para no afectar negativamente el entorno educativo. En este contexto, se evidencia la relevancia de abordar las cuestiones emocionales para mejorar la calidad de la educación y promover un ambiente de aprendizaje positivo.

Después de completar la exposición detallada y el análisis hermenéutico de la categoría **Respuestas psicoemocionales**, se introduce el concepto emergente: **Autocuidado emocional**. Este término se refiere a la práctica consciente de acciones que promueven la armonía personal, adaptabilidad y gestión efectiva de las interacciones sociales.

Categoría: Facultad cognitiva y ejecutiva de selección: *Búsqueda heurística*

La facultad cognitiva, de acuerdo con Acosta (2017), es la habilidad que le permite al sujeto culminar una tarea con destreza. Mientras que para Verdejo y Bechara (2010), las funciones ejecutivas tienen que ver con el conjunto de ...“habilidades implicadas en la generación, la supervisión, la regulación, la ejecución y el reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos” (p. 2). Es decir, que la facultad cognitiva se centra más en la capacidad de procesamiento de información y la destreza en la realización de tareas, pero la facultad ejecutiva abarca un conjunto más amplio de habilidades mentales y comportamentales necesarias para la planificación, supervisión y regulación de acciones con el fin de alcanzar objetivos complejos.

Ahora bien, estas habilidades se ponen en marcha para la selección, entendida como el proceso de escoger entre diversas opciones o alternativas para obtener lo que mejor se ajuste a las necesidades o preferencias. Para ello, se pone en juego la facultad

cognitiva y ejecutiva, de manera que se evalúan y comparan las distintas posibilidades con el fin de tomar una decisión informada. Por tanto, puede decirse que la selección es un acto voluntario que requiere de consideración y discernimiento.

Los relatos de los participantes apuntan hacia la importancia de la facultad cognitiva y ejecutiva de selección por parte de los estudiantes:

- Ellos apenas están aprendiendo a tener su capacidad de decisión. **(DARA, E1)**
- y las decisiones les aterra mucho, entonces toman reacciones y situaciones muy... muy... ahorita últimamente tienden a ser muy dramáticos. **(DARA, E1)**
- Ante la pregunta ¿Cuáles considera que son las competencias socioemocionales que se deberían desarrollar en esa futura práctica pedagógica en educación básica y media? toma de decisiones, a ver si estoy tomando la decisión correcta al decir algo, al opinar algo. Yo creo que esa es otra de las competencias importantes. **(VEB, E1)**
- La toma de decisiones, porque son muy de repetir las acciones que hacen los demás, entonces si el compañerito hizo esto, yo tengo que hacer esto, no me apodero de mis actitudes... Tienen que aprender a manejar ese tipo de acciones, de que las acciones tienen su consecuencia. **(KJRM, E1)**

Como se observa, los estudiantes están en proceso de aprender a tomar decisiones por sí mismos. Esto implica el ejercicio de su facultad cognitiva para evaluar opciones y su facultad ejecutiva para llevar a cabo la decisión elegida. De igual manera, tienen miedo a tomar decisiones, lo que sugiere que el desarrollo de esta habilidad es crucial en su formación. La capacidad de selección no solo implica elegir entre opciones, sino también enfrentar el miedo y la incertidumbre asociados con la toma de decisiones.

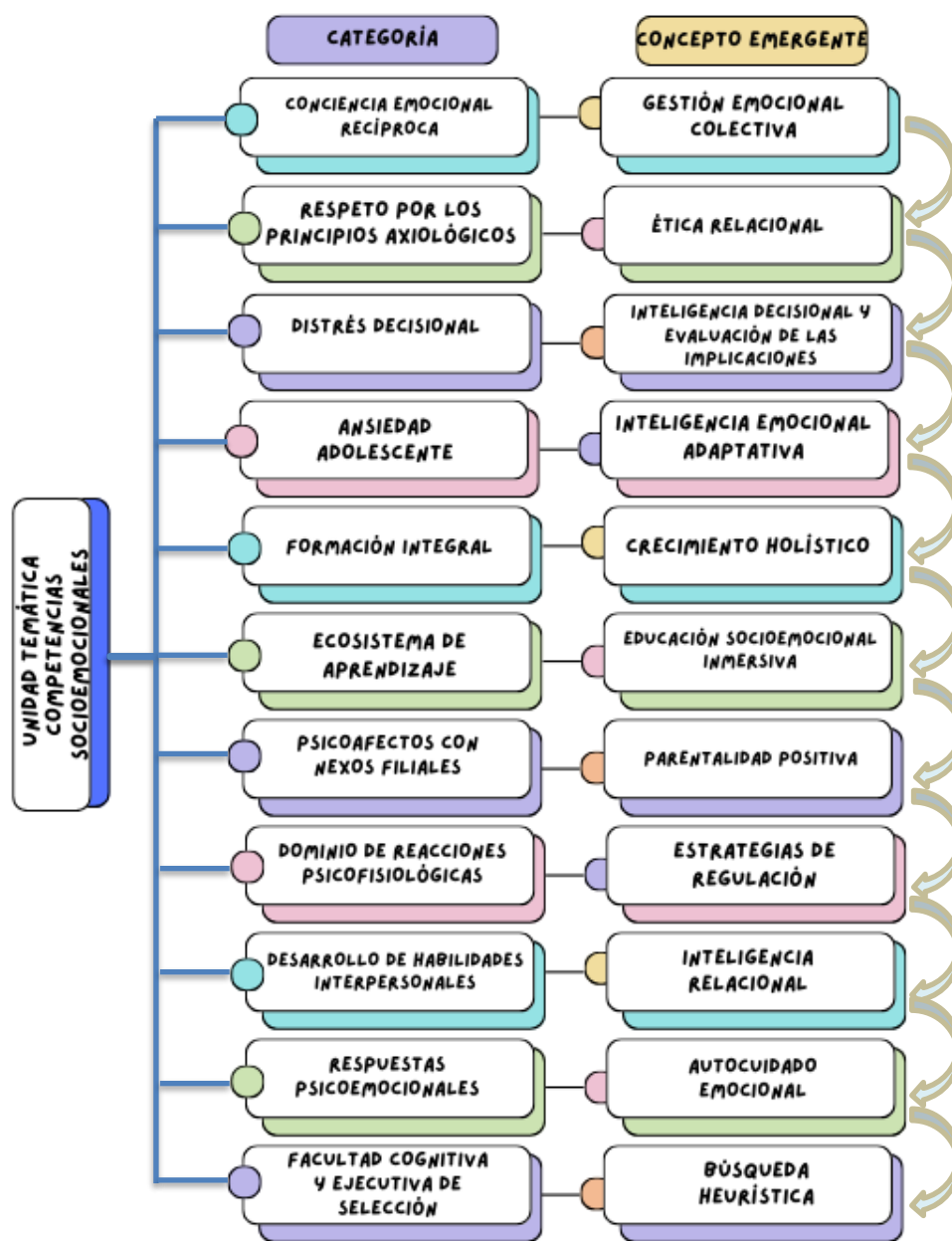
Es así como se señala la necesidad de las competencias socioemocionales relacionadas con la toma de decisiones, como la autoconfianza, la autoevaluación y la gestión del miedo. Estas competencias son fundamentales para que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas y asertivas en su vida académica y personal. además, los participantes señalan que los estudiantes tienden a imitar las acciones de los demás en lugar de tomar decisiones por sí mismos. Esto también resalta la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de selección para poder asumir la responsabilidad de sus propias acciones y comprender las consecuencias de estas.

Después de examinar minuciosamente y analizar el concepto de **Facultad cognitiva y ejecutiva de selección**, se introduce un nuevo concepto: **Búsqueda**

heurística. Este término hace referencia a la exploración eficiente y adaptable para la solución de problemas y el alcance de los objetivos.

Figura 5

Reflejo de las relaciones entre la Unidad Temática Competencias Socioemocionales, sus categorías y conceptos emergentes



Unidad temática: Formación de formadores

Seguidamente, se expone la disquisición y hermenéutica de la tercera unidad temática: Formación de formadores (futuros docentes). En la tabla se incluyen las

categorías y los conceptos emergentes. Se ha de indicar que las unidades temáticas han sido preestablecidas por la investigadora, sobre la base de las dimensiones contenidas en los objetivos concretos.

Tabla 5

Categorías y conceptos emergentes de la Unidad Temática Formación de formadores (futuros docentes)

Unidad Temática	Categoría	Concepto emergente
Formación de formadores (futuros docentes)	Dominio de las reacciones psicofisiológicas por parte del docente	Estrategias regulatorias comportamentales
	Conciencia intrapsíquica	Mejoramiento en los procesos racionales
	Requerimiento de una cátedra especializada	Pedagogía de la inteligencia emocional
	Desafíos en la práctica pedagógica	Gestión efectiva del tiempo
	Currículo restringente	Impacto en la formación pedagógica
	Docentes neófitos	Facilidad para la inserción académica
	Enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales	Inteligencia emocional educativa
	Prioridades de valor	Importancia de la formación integral
	Cultura educativa unidimensional	Énfasis en la dimensión cognitiva
	Necesidad de mejora en la formación docente	Enfoque en la formación socioemocional

De seguidas la descripción de cada una de las categorías y la propuesta definicional de cada concepto emergente, que ha sido elaborado.

Categoría: Dominio de las reacciones psicofisiológicas por parte del docente:
Estrategias regulatorias comportamentales

Como ya se ha mencionado, La RAE (2023) define el tener dominio como *el buen conocimiento de una ciencia, arte, idioma, etc.* (p. 1). Es decir, es la maestría en un área específica del conocimiento; en este caso, en el ser hábil para dominar las reacciones psicofisiológicas. Para ello, debemos entender las reacciones como aquellas respuestas a estímulos específicos. En el contexto de las reacciones psicofisiológicas, se refieren a

las respuestas del cuerpo y la mente a eventos o situaciones externas o internas.

En el contexto de los estudiantes se tomó el concepto de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (SEMFyC, 2017), según el cual las emociones son respuestas psicofisiológicas habituales que experimentamos a diario, incluso cuando no siempre somos conscientes de ello. Estas emociones provocan cambios en nuestra experiencia emocional, nuestra activación fisiológica y nuestra conducta expresiva. Además, se presentan en situaciones relevantes que implican peligro, amenaza, éxito, novedad, entre otras, para prepararnos para responder de manera adaptativa.

Mediante los relatos de los docentes participantes se evidencia falta de dominio de las reacciones psicofisiológicas por parte tanto de ellos mismos:

- Por ejemplo, nosotros que somos docentes esa carga de emociones que a veces tenemos cuando un estudiante nos hace exasperar o cuando entre ellos se tratan mal y uno no sabe qué hacer. (**AHFM, E1**)
- Pienso como en las habilidades que se deben tener para controlar tus emociones, saber cómo manejar tus emociones frente a diferentes tipos de situaciones y evitar pues reaccionar de formas que no son, siendo uno docente tiene que saber cómo manejarlas exactamente. (**DARA, E1**)
- Me parece muy importante a veces también uno como docente no se sabe autorregular, por ejemplo. Y de pronto también se sale de sus casillas. Y eso es lo que uno no debe permitir porque uno pues sabe que ellos son chicos y pues uno ya es adulto. (**AHFM, E1**)

Los maestros mencionan situaciones en las que se sienten abrumados por emociones como la exasperación o la frustración cuando lidian con comportamientos desafiantes de los estudiantes. Esta falta de dominio puede manifestarse en respuestas impulsivas o reactivas que no son beneficiosas para la situación educativa. Además, expresan la importancia de tener habilidades para controlar las emociones y manejar situaciones difíciles de manera efectiva. Sin embargo, al mismo tiempo, reconocen que a veces no logran hacerlo y pueden reaccionar de manera inapropiada.

Finalmente, los participantes admiten que a veces les resulta difícil autorregularse, lo que significa que no siempre pueden controlar sus propias emociones y comportamientos de manera adecuada. Esta falta de autorregulación puede llevar a respuestas desproporcionadas o poco profesionales ante las dificultades en el aula. Es así como revelan una conciencia de la importancia del control emocional y la

autorregulación en su trabajo, pero también evidencian desafíos reales en lograrlo, especialmente en situaciones estresantes o conflictivas en el entorno educativo.

Una vez finalizada la descripción y hermenéutica de la categoría ***Dominio de las reacciones psicofisiológicas por parte del docente***, se expone el concepto emergente: ***Estrategias regulatorias comportamentales***, este se refiere a la optimización de acciones normativas mediante el estudio y aplicación de patrones de comportamiento humano.

Categoría: Conciencia intrapsíquica: Mejoramiento en los procesos racionales

De acuerdo con Quijano (2009), la conciencia se refiere al proceso mental que nos permite ser conscientes de nosotros mismos y de nuestro entorno, dentro del marco del tiempo y el espacio. El autor enfatiza en que ser consciente de algo implica crear una representación flexible y en constante cambio de ese algo, aunque esta representación sea experimentada de manera privada y subjetiva por el individuo. Este es un concepto complejo que implica la capacidad de percibir, entender, y ser consciente de uno mismo, del entorno y de las experiencias.

Según Organista (2005), la relación entre el sujeto y su propia actividad cognoscente (intrapsíquica) forma parte de la conciencia. De manera que la conciencia intrapsíquica se refiere a la capacidad de una persona para ser consciente de sus propios pensamientos, de sus emociones y de sus motivaciones internas. Los docentes participantes expresan que tanto ellos, como los estudiantes necesitan conocerse a sí mismos, de manera que puedan explorar sus propios pensamientos y motivaciones. El tener tal conciencia intrapsíquica es fundamental para el crecimiento personal, el desarrollo emocional y la salud mental. Sin embargo, los relatos reflejan esta necesidad:

- Creo que hay muchos valores también que hay que inculcarles a los chicos, ellos deben trabajar mucho su capacidad de autocontrol, autoconocimiento, también motivación. **(DARA, E1)**
- Buscar también el autoconocimiento es importante, pues si me conozco, sé que me gusta, sé que no me gusta, entonces voy a hacer lo que no me gusta por medio de cosas que sí me llamen la atención, de cosas atractivas. **(VEB, E1)**
- Yo creo que es importante conocerme, qué puedo llegar a hacer, que no soy capaz de hacer. Buscar soluciones inmediatas. Yo creo que es otra de las habilidades que se necesitan, buscar soluciones correctas. **(VEB, E1)**
- También se debe fortalecer el ser autoconscientes de lo que necesita,

entonces hay que recordar un poco eso de la autoconciencia, qué emociones estoy sintiendo. (**DARA, E1**)

Los relatos proporcionan varias pistas sobre cómo se evidencia la necesidad de conocerse a sí mismos y tener conciencia intrapsíquica. Por una parte, los docentes mencionan que los estudiantes deben conocerse a sí mismos para explorar sus propios pensamientos y motivaciones. Esta exploración interna es crucial para comprender sus acciones y decisiones. Por otro lado, destacan la importancia del autocontrol y el autoconocimiento para el desarrollo personal, pues los educandos deben aprender a reconocer sus propias fortalezas y debilidades, así como controlar sus impulsos y emociones. También, los maestros requieren de autoconocimiento para la búsqueda de soluciones.

Además, los maestros expresan que el autoconocimiento les permite a los estudiantes identificar lo que les gusta y lo que no. Esto les ayuda a encontrar la motivación necesaria para comprometerse con actividades que les resulten atractivas y significativas. De igual manera, el hecho de que los estudiantes desarrollen habilidades para buscar soluciones requiere un conocimiento profundo de sí mismos y de sus capacidades; es decir, del desarrollo de la conciencia intrapsíquica.

Después de analizar y comprender la categoría **Conciencia intrapsíquica**, se expone el concepto emergente: **Mejoramiento en los procesos racionales**, el cual se define como la optimización continua de prácticas eficaces mediante la aplicación de la lógica y la razón para alcanzar resultados óptimos.

Categoría: Requerimiento de una cátedra especializada: *Pedagogía de la inteligencia emocional*

Requerir es necesitar algo específico para cumplir un propósito. Es la acción de solicitar algo que se considera esencial o necesario para llevar a cabo una tarea, alcanzar un objetivo o cumplir con ciertas condiciones. Es esencial una cátedra especializada cuando, como plantea la Universidad Católica de Ávila (s.f.) (a propósito de la creación de UNA), se ...“quiere incidir con mayor profundidad en determinados ámbitos del saber, a cómo pueden hacerlo los estudios reglados, incluso los más rigurosos, dirigidos a la obtención de un título” (p. 3).

En este caso, se requiere de una cátedra especializada en competencias

socioemocionales en la formación docente. El Ministerio de Educación Nacional (2017) ha socializado estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Sin embargo, no se evidencian unos lineamientos claros para una cátedra especializada o un programa de enseñanza universitaria centrado en este ámbito para los docentes en formación.

Es necesario mencionar que una cátedra se diferencia de otras clases o cursos en que está diseñada para profundizar en un área específica del conocimiento. Además, a menudo se involucra la investigación avanzada, la participación de expertos en la disciplina y la colaboración con instituciones especializadas. Por tanto, requieren ser dirigidas por docentes con experiencia significativa en el tema. Estas cátedras pueden ofrecer una oportunidad para que los docentes en formación profundicen en el área específica de interés, a la vez que desarrollan habilidades.

Los docentes participantes expresan la necesidad de una cátedra especializada a través de los siguientes relatos:

- Yo pienso que en la universidad sí se mencionan estas competencias, en especial en las universidades que tienen como materia... una materia que diga inclusión, por ejemplo, y allí nos dicen... sí, la idea es que los estudiantes trabajen en equipo, el trabajo colaborativo y demás... pero todo se queda en teoría, no nos dicen cómo llevar esa teoría a la práctica. (**JEPV, E1**)
- Tú podías solicitar la cita con psicoorientación, pero en la licenciatura como tal no había una cátedra para ello o para que nosotros aprendiéramos a cómo desarrollar las competencias socioemocionales en los estudiantes. (**DARA, E1**)
- No había como tal una asignatura que tratara sobre estas competencias. Pero ¿cuál era la estrategia en la universidad? que uno desde el primer semestre, uno ya estaba laborando en una institución. Desde la vivencia uno se daba cuenta si verdaderamente quería dedicarse a la docencia. (**KJRM, E1**)
- Una que otra cosita se escuchó en clases, pero no que hubiera una cátedra específica acerca de eso. Entonces sí me parece muy importante que se refuerce el cómo desarrollar sobre todo las competencias socioemocionales para luego poder como futuros docentes trabajar en clase con los estudiantes en los colegios. (**AHFM, E1**)
- No tuve como tal formación en este aspecto, por lo menos no a través de una cátedra o de manera explícita. (**DARA, E1**)
- Cuando uno llega a trabajar, uno se enfrenta con eso, que la clase ideal no existe, que la clase perfecta no existe, pero el que existiera por

ejemplo una cátedra en el que te digan bueno... tenemos este caso, ¿cómo lo resolvemos desde las competencias socioemocionales? Pues sería maravilloso que existiera por lo menos una cátedra o que implementaran algo así como una asignatura. (AHFM, E1)

- Por eso, podría haber un área en específico que se centre principalmente en las competencias socioemocionales, abarcando íntegramente los conceptos, los criterios, los objetivos principales, es decir, el porqué es importante tener presente ese tipo de competencias y reforzarse en el aula. (KJRM, E1)

Los relatos de los maestros participantes destacan una clara necesidad de una cátedra especializada en competencias socioemocionales. Aunque las competencias socioemocionales se mencionan de manera superficial en algunas materias relacionadas con la inclusión o en experiencias prácticas en instituciones desde el inicio de la carrera, no se brinda una formación específica, ni sistemática, sobre cómo desarrollar estas competencias en los estudiantes. Además, la ausencia de una cátedra dedicada a ello deja a los futuros docentes sin las herramientas necesarias para abordar adecuadamente aspectos fundamentales como el trabajo en equipo, la gestión emocional y el manejo de conflictos en el aula. Esto resalta la necesidad urgente de una capacitación más profunda y estructurada en este ámbito.

Luego del estudio y la hermenéutica de la categoría **Requerimiento de una cátedra especializada**, se expone el concepto emergente: **Pedagogía de la inteligencia emocional**, la cual se define como el enfoque educativo que promueve el desarrollo integral de las habilidades emocionales y sociales en los individuos, con el fin de potenciar su bienestar y éxito en la vida.

Categoría: Desafíos en la práctica pedagógica: Gestión efectiva del tiempo

De acuerdo con la RAE (2024), un sinónimo de desafío es “reto”; es decir, un ...“objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta” (p.1). En educación, como en otros ámbitos, los desafíos o retos son situaciones que requieren un esfuerzo, habilidad o estrategia específica para ser resueltos. Ello requiere la superación de obstáculos, la resolución de problemas y la adaptación a nuevas circunstancias.

Ahora bien, cuando hablamos de práctica pedagógica, nos remitimos nuevamente a Adorno (1970), quien la entendió como el proceso que contribuye a la formación de

seres humanos autónomos, capaces de pensar críticamente y actuar reflexivamente en la sociedad. En este sentido, la práctica pedagógica no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que va más allá, hacia la formación de seres humanos integrales. Así, la superación de los desafíos en la práctica pedagógica precisa de una constante reflexión y adaptación por parte de los educadores para garantizar un ambiente de aprendizaje significativo.

De acuerdo con Palechor *et al.* (2016), el principal reto de las prácticas pedagógicas es que estas sean innovadoras y que propicien la crítica, de manera que respondan a los desafíos de las nuevas generaciones. En este sentido, los desafíos en la práctica pedagógica pueden ser vistos como oportunidades para el crecimiento personal no solo del estudiante, sino también del docente. El superar los retos puede llevar al desarrollo de habilidades profesionales, la adquisición de experiencia y el fortalecimiento de la resiliencia. Los desafíos son elementos inherentes a la vida y presentan oportunidades para aprender, mejorar y avanzar en el ámbito académico.

Uno de los desafíos que más enfrentan los docentes participantes es el tiempo limitado para el desarrollo de habilidades en sus estudiantes. Esto se evidencia en sus relatos:

- El motivo por el cual es necesario favorecerlas (las competencias socioemocionales) o enseñarlas es porque a los estudiantes, aunque están con nosotros por tiempo limitado, es necesario enseñarles a cómo relacionarse, regularse o cómo poder abarcar ciertas situaciones que les llegan cotidianamente o diariamente. (**JEPV, E1**)
- A veces también la barrera puede ser el tiempo, creemos que nos imponen los planes de estudio y nos da miedo como dejar un poco de lado esto para poder trabajar otras cosas... o por qué no hacer proyectos transversales que me permitan trabajar los temas académicos, pero a la vez poder llevar el fomento de las competencias socioemocionales, entonces uno de los factores también podría ser el tiempo. (**VEB, E1**)

Los relatos de los docentes destacan consistentemente el desafío del tiempo limitado como una barrera significativa para el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Uno de los docentes enfatiza la importancia de enseñar competencias socioemocionales debido a que los estudiantes necesitan aprender a relacionarse y regularse, aunque el tiempo para hacerlo es limitado. Otro docente expresa preocupación

por la falta de tiempo en el currículo para incluir estas competencias, junto con la falta de capacitación y conocimiento para hacerlo efectivamente:

- No van a incluir las competencias porque no le va a dar el tiempo la clase. Esa es la otra, que no va estar capacitado para hacerlo. En resumen, las barreras pueden ser el tiempo, la falta de capacitación y falta de conocimiento. (**JEPV, E1**)

Además, otro profesor señala que el tiempo también puede ser una barrera para implementar proyectos transversales que integren tanto temas académicos como el fomento de competencias socioemocionales. Estos relatos subrayan cómo el tiempo limitado en el aula puede dificultar el desarrollo integral de los estudiantes, lo que resalta la necesidad de abordar esta cuestión para mejorar la educación.

Una vez hecho el análisis y la hermenéutica de la categoría **Desafíos en la práctica pedagógica**, se expone el concepto emergente: **Gestión efectiva del tiempo**, la cual se define como se define como la habilidad para planificar, organizar y utilizar de manera óptima el tiempo disponible, para alcanzar los objetivos establecidos de manera eficiente y sin desperdiciar recursos temporales.

Categoría: Currículo restringente: Impacto en la formación pedagógica

En palabras de Beltrán (2011), el currículo ...“es una herramienta de trabajo para los docentes en el que se proponen aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa” (p. 98). En este contexto, el currículo es más que un plan de estudios, es una herramienta esencial para los docentes. No solo incluye los contenidos y objetivos de aprendizaje, sino también los insumos pedagógicos necesarios y los principios que guían la práctica educativa. Esto sugiere que el currículo abarca tanto los aspectos tangibles como los conceptuales que los maestros necesitan para llevar a cabo su labor de enseñanza de manera significativa.

Como señalan Freire y Cogua (2017), el currículo posibilita que la escuela mantenga una postura estable y estructurada frente a los variados procesos y enfoques educativos. Este proceso requiere una evaluación y/o análisis constante para identificar rutas más directas que faciliten tanto al estudiante el alcance de sus metas de aprendizaje, como a la escuela el cumplimiento de su propósito institucional. En suma, el currículo es una guía que orienta la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes. Además, este refleja valores de una sociedad en cuanto a

qué se considera relevante en la educación.

Por otra parte, una de las acepciones de la palabra *restringir* “es *reducir a menores límites*”, según la RAE (2024, p. 1). En ese sentido, un currículo restringido es aquel que se centra en un conjunto limitado no solo de contenidos y recursos pedagógicos, sino también de habilidades. En este tipo de currículo, hay una selección específica y limitada de temas y objetivos de aprendizaje que se consideran prioritarios, lo que puede dejar poco espacio para la exploración de otros temas o enfoques educativos. Esto puede llevar a una educación más estandarizada y centrada en la transmisión de conocimientos específicos, en lugar de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la diversidad de perspectivas.

A este respecto, los maestros participantes expresan que el currículo en sus licenciaturas se centró en lo académico, dejando de lado, en algunos casos, la formación en competencias socioemocionales:

- Entonces sí es necesario que brinden como esas herramientas para que nosotros como docentes las podamos implementar en nuestra aula de clases ya siendo como tal, docentes profesionales. **(VEB, E1)**
- No supe porque no obtuve en la universidad las herramientas necesarias para saber formar a los estudiantes precisamente en esas competencias, entonces debe reforzarse la enseñanza de aspectos diferentes a lo netamente académico. **(VEB, E1)**
- Las universidades se han enfocado mucho en cómo poder enseñar académicamente, pero no en cómo poder manejar las situaciones en el aula de clase. **(VEB, E1)**
- Es necesario claramente aprender los conceptos, las teorías, lo académico como tal, pero debería también haber algo que nos enseñe el cómo tratar situaciones. **(VEB, E1)**
- Déjame decirte que en la parte de nuestra área de matemáticas la parte emocional casi no se maneja, un poco nos centramos más en la parte académica. Entonces, cuando uno se enfrenta a situaciones que han requerido que tú tengas que saber cómo solucionar desde lo socioemocional, uno no está preparado, sino hasta ya en el momento que se presenta la situación y tú reaccionas de alguna manera, no sé... algo se le ocurre. **(DARA, E1)**
- Importante que la universidad nos ayude a nosotros primero a alcanzar esas competencias para nosotros saber cómo podemos alcanzarlas con nuestros estudiantes en un futuro. **(JEPV, E1)**

Es evidente que el currículo de sus licenciaturas se centró en aspectos académicos, dejando de lado la formación en competencias socioemocionales. Esto se

refleja en la falta de herramientas proporcionadas durante su formación universitaria para implementar adecuadamente estas competencias en el aula. Los participantes expresan su necesidad de recibir capacitación en cómo manejar situaciones emocionales en el entorno educativo y cómo formar a los estudiantes en estas habilidades. Además, algunos mencionan que la formación académica tuvo más peso que la formación en aspectos emocionales, lo que ha resultado en una falta de preparación para abordar situaciones emocionales en el aula. Estos testimonios resaltan la importancia de integrar la formación en competencias socioemocionales en el currículo de las licenciaturas para una preparación más integral de los futuros docentes.

Luego de la descripción y la hermenéutica de la categoría ***Currículo restringente***, se expone el concepto emergente: ***Impacto en la formación pedagógica***, la cual se define como el resultado observable y medible que tiene la influencia que diversas variables, como el currículo, en el proceso de preparación y desarrollo de los docentes, tanto en términos de conocimientos académicos como de habilidades socioemocionales.

Categoría: Docentes neófitos: *Facilidad para la inserción académica*

Los "docentes neófitos" se refiere a profesores novatos, noveles o principiantes en el sistema educativo, con tres o menos años de servicio, como los participantes del presente estudio. Es posible que los docentes noveles se sientan más competentes en ciertas áreas que en otras; y, en correspondencia con esa competencia, mostrarán una confianza variable en relación con su formación inicial. Sin embargo, muchos de los problemas que los docentes neófitos enfrentan están relacionados con aspectos que afrontan profesores con mayor experticia. Estos aspectos son: el manejo del comportamiento en clase, la incentivación de los alumnos, la estructuración de las actividades en el aula, la falta de recursos materiales, las dificultades personales de los estudiantes y la comunicación con los padres (MEN, 2022).

Los docentes neófitos informantes ven su condición como una desventaja frente al desarrollo de competencias socioemocionales en el aula:

- Uno no tiene experiencia, ya por ahí ya va en desventaja. Cuando un docente es primerizo y no sabe cómo liderar la multitud o bueno en el salón de clases cómo moverse, cómo hablar, ya ahí va en desventaja porque lo más probable es que se concentre en la clase que preparó, que salga bien ejecutada, pero no se va a interesar tanto por los estudiantes. (JEPV, E1)

- A veces los estudiantes no se tratan bien entre ellos, el comportamiento en el aula es complicado cuando se es novato. (**DARA, E1**)
- Luego de salir de la universidad, ahí nosotros mismos debemos empezar como a decir... bueno... ya traté una situación, vamos a ver cómo vamos con la siguiente y así sucesivamente. Y esa es la manera como aprendemos porque no sabemos todo inmediatamente, a través del tiempo ahí nos vamos dando cuenta cómo realmente tratar situaciones emocionales y sociales. (**VEB, E1**)
- Bueno, salí de la universidad, empecé a ejercer y me sucedió este caso que comentaba antes, pero yo no... no supe cómo actuar frente a esa situación que se presentó. No supe porque no obtuve en la universidad las herramientas necesarias para saber formar a los estudiantes precisamente en esas competencias, entonces debe reforzarse la enseñanza de aspectos diferentes a lo netamente académico. (**VEB, E1**)
- Ya tengo año y medio más o menos de experiencia en el apartado laboral, es complicado y me ha tocado es a mí mismo descubrir a partir de mi personalidad cómo puedo prevenir la segregación en el aula y manejar las emociones, pero no es algo que yo diga gracias a la universidad tal cosa, no. Sí me gustaría que en la universidad me hubieran dicho... algo más desde la experiencia del profesor y no tanto de los autores. (**JEPV, E1**)
- Pienso que, si el profesor no tiene las herramientas o la experiencia, no tiene el conocimiento para implementarlo en su quehacer docente; o sea, por medio de actividades del aula, de manera pasiva. No lo va a hacer de forma activa, no van a incluir las competencias porque no le va a dar el tiempo la clase. Esa es la otra, que no va estar capacitado para hacerlo. (**JEPV, E1**)

Los participantes mencionan que la falta de experiencia es una desventaja significativa. Los docentes novatos se sienten inseguros sobre cómo liderar la clase y cómo interactuar con los estudiantes, lo cual puede hacer que se concentren más en la ejecución de la lección preparada que en el bienestar de los estudiantes. Asimismo, consideran que es complicado lidiar con el comportamiento en el aula, especialmente cuando se trata de conflictos entre los propios estudiantes.

Además, los docentes novatos indican que después de salir de la universidad, tienen que aprender sobre la marcha cómo manejar situaciones emocionales y sociales en el aula, ya que no lo aprendieron de manera completa durante su formación académica. De igual forma, expresan que la formación universitaria no proporciona las herramientas necesarias para tratar, adecuadamente, las competencias

socioemocionales en el aula, lo que deja a los docentes neófitos desprovistos de habilidades para enfrentar estas situaciones. De esta manera, reafirman la necesidad de una formación universitaria más orientada hacia la experiencia del profesor, que incluya herramientas prácticas para abordar las competencias socioemocionales en el aula.

Después de describir y desarrollar la hermenéutica de la categoría **Docentes neófitos**, se presenta el concepto emergente: **Facilidad para la inserción académica**, la cual se define como la capacidad de adaptarse rápidamente y de manera exitosa al entorno académico, que comprende las dinámicas, normativas y relaciones propias del ámbito educativo para una integración efectiva.

Categoría: Enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales: Inteligencia emocional educativa

Un enfoque pedagógico es el horizonte filosófico de las dinámicas institucionales, según Gamboa *et al.* (2018). Esto implica que las decisiones y políticas adoptadas por la institución están influenciadas y dirigidas por los principios y valores que sustentan dicho enfoque pedagógico. Es decir, la filosofía educativa subyacente determina las dinámicas, estructuras y procesos institucionales que se llevan a cabo en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva, cuando hablamos del enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales, estamos refiriéndonos a los principios teóricos y prácticos que guían la acción educativa y la forma de enseñanza y/o desarrollo de tales competencias. De modo que el enfoque pedagógico determina cómo se produce el aprendizaje y se lleva a cabo la enseñanza de estas competencias, así como el rol del docente, del estudiante y del contexto educativo en este proceso. Además, el enfoque pedagógico puede vincular aspectos metodológicos, didácticos, éticos, epistemológicos y filosóficos para orientar la manera en que se planificará el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Cabe recordar que las competencias socioemocionales, de acuerdo con Goleman (2002): "...son habilidades aprendidas que comprenden el autoconocimiento, la autogestión, la conciencia social, la gestión de relaciones y la toma de decisiones responsables" (p. 15). Por tanto, para llegar a un enfoque en competencias socioemocionales se necesita incorporar estas habilidades en el currículo educativo y en las prácticas pedagógicas. Para ello se requiere promover actividades y estrategias que

fomenten su desarrollo. Sin embargo, los docentes participantes exponen que no han desarrollado o puesto en práctica un real enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales, si se tiene en cuenta que tampoco recibieron formación en este aspecto:

- Creo que debe reforzarse como tal la formación en estas competencias porque no se enseñan de manera explícita, por lo menos yo siento que no fue así. Bueno, yo diría que todas las competencias socioemocionales, reforzar el cómo trabajarlas en clase **(AHFM, E1)**.
- pues sí sería importante aprender a reconocer que existen esas competencias y que podemos fortalecerlas para nosotros y para el beneficio del ambiente en el aula **(AHFM, E1)**.
- Entonces creo que eso es algo importante que que las universidades como tal deberían reforzar, cómo manejar a mis estudiantes no en el manejo de grupo en clase sino el manejo de sus emociones, qué podría hacer en esos casos, bueno... que te brinden herramientas al respecto. **(VEB, E1)**
- lo que más hace falta en la universidad, poder aprender esas herramientas de cómo intervenir en situaciones difíciles en situaciones emocionales porque no muchas veces son los psicólogos, muchas veces nosotros como docentes somos los que debemos intervenir en ello y muchas veces no lo sabemos... Entonces siento que es realmente importan **(VEB, E1)**

Estos relatos evidencian que los docentes no han desarrollado o, al menos, no han puesto en práctica un enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales debido a la falta de formación explícita, la necesidad de reconocimiento y fortalecimiento de estas competencias, y la percepción de una carencia de herramientas y habilidades para intervenir en situaciones emocionales en el aula. En ese sentido, la falta de formación puede indicar que no han tenido la oportunidad de desarrollar un entendimiento profundo de cómo integrar estas competencias en su práctica pedagógica.

Pese a que los maestros reconocen la importancia de las competencias socioemocionales, expresan que necesitan aprender a reconocerlas y fortalecerlas. Esta necesidad sugiere que actualmente no poseen las habilidades necesarias para identificar y trabajar estas competencias de manera efectiva en el aula; es decir, se necesita de un enfoque pedagógico claro. Tal enfoque debería ser reforzado en las universidades y proporcionar herramientas para intervenir en situaciones difíciles. Además, los participantes señalan que en muchas ocasiones son los responsables de intervenir en

situaciones emocionales difíciles, y por tanto necesitan aprender cómo hacerlo.

Luego de explicar y profundizar en la hermenéutica de la categoría ***Enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales***, se presenta el concepto emergente: ***Inteligencia emocional educativa***, la cual es la habilidad para reconocer, regular y fomentar las emociones, tanto en uno mismo, como en los demás, dentro del entorno educativo, con el propósito de cultivar un desarrollo integral y relaciones positivas.

Categoría: Prioridades de valor: *Importancia de la formación integral*

De acuerdo con Llinares *et al.* (2001), las prioridades de valor se refieren a las preferencias que los individuos tienen en cuanto a qué aspectos consideran más importantes en sus vidas. En el contexto de su investigación, las prioridades de valor se relacionan con la autoestima de los sujetos, específicamente en dimensiones como la autoestima física y la autoestima académica. Otro concepto dado por Schwartz (2002) refiere que las prioridades de valor son un conjunto integral de diferentes tipos de valores motivacionales que son reconocidos en diversos contextos culturales. Cada tipo de valor está representado por varios valores individuales, los cuales, combinados, forman índices relativamente confiables de prioridades.

Las prioridades de valor pueden definirse como los principios, creencias o ideales que una persona considera más importantes en su vida y que guían sus decisiones y acciones. De modo que, las prioridades de valor pueden variar considerablemente de una persona a otra, y pueden envolver aspectos o factores como la familia, la salud, la educación, la carrera profesional, la amistad, la justicia social, entre otros. Las prioridades de valor se definen cuando se identifica qué aspectos de la vida se consideran más significativos y, por tanto, dignos de mayor atención y esfuerzo.

En los relatos de los participantes se reconocen varias prioridades de valor que están relacionadas con las competencias socioemocionales:

- Internamente entre ellos lo emocional vale más que lo académico. por ejemplo, mientras están en lo académico, si el amigo le dijo algo, ya se están yendo a los golpes, no saben manejar las emociones (KJRM, E1)
- Entonces debe reforzarse la enseñanza de aspectos diferentes a lo netamente académico. (VEB, E1)
- Se trata de la formación integral de los estudiantes que debe ir primero que el aprendizaje de conceptos. (KJRM, E1)

- No es que el estudiante se aprenda el verbo “*To Be*” o su estructura, o sepa el presente perfecto, o el tercer condicional... no, a veces esas cosas no son tan importantes como el hecho de que por ejemplo el que sea un estudiante que le ayuda a su compañero porque no entiende, en vez de estar solo enfocado en lo suyo y en quedar bien y no ayudarlo al otro. (**AHFM, E1**).
- Es necesario claramente aprender los conceptos, las teorías, lo académico como tal, pero debería también haber algo que nos enseñe el cómo tratar situaciones. (**VEB, E1**)
- Nos han enseñado solo a cómo dictar una clase, cómo hacer una planeación y el resto no es solo estar en la clase, en una clase se puede presentar cualquier cosa y ahí se quedó la clase, por ejemplo, se agarraron a pelear, ¿qué hago en estos casos? Eso es lo que muchas veces no sabemos porque son las herramientas las que faltan y las que deberían realmente implementar en nuestro pregrado como tal. (**VEB, E1**)
- Mi formación como licenciado ha sido más académica, aunque también se dé importancia a la parte humana, siento que se dio preferencia a lo académico. (**AHFM, E1**)
- Déjame decirte que en la parte de nuestra área de matemáticas la parte emocional casi no se maneja, un poco nos centramos más en la parte académica. (**DARA, E1**)

En los relatos de los docentes participantes se destaca la relevancia de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo. Se reconoce que las interacciones entre los estudiantes están marcadas por una prioridad en lo emocional sobre lo académico, lo cual evidencia una necesidad en el fortalecimiento de habilidades para manejar las emociones. Además, se enfatiza la importancia de una formación integral que vaya más allá de la enseñanza de conceptos puramente académicos, para ello se resaltan acciones solidarias y de apoyo entre los estudiantes como valiosas.

Por otro lado, se subraya la necesidad de enseñar cómo analizar las situaciones y emociones, junto con conceptos teóricos, para preparar a los estudiantes para los desafíos de la vida. También, se observa una falta de herramientas y formación en aspectos emocionales y sociales durante la preparación docente, lo que limita la capacidad de los docentes para manejar situaciones no académicas en el aula. En resumen, se reconoce la necesidad de integrar lo emocional y lo académico para una educación completa y efectiva tanto para estudiantes como para docentes.

Una vez realizada la descripción y la hermenéutica de la categoría **Prioridades**

de valor: *Importancia de la formación integral*, se expone el concepto emergente: ***Importancia de la formación integral***, el cual se refiere al valor fundamental que tiene el desarrollo completo de todas las facetas de una persona, incluyendo aspectos académicos, emocionales, sociales y físicos, en su proceso educativo y formativo.

Categoría: Cultura educativa unidimensional: *Énfasis en la dimensión cognitiva*

La cultura educativa puede tomarse como sinónimo de cultura escolar. De acuerdo con Elías (2015), la cultura escolar es la identidad de la escuela y comprende las prácticas y valores que la definen. Se ha integrado en la investigación educativa, enfocándose en entender lo que sucede dentro de las escuelas, tanto desde la perspectiva del profesorado como de los estudiantes. Es decir que la cultura educativa se refiere a las actitudes, valores y prácticas que influyen en cómo se enseña y se aprende en una sociedad o comunidad.

Ahora bien, cuando se menciona que esta cultura educativa es unidimensional se refiere a un enfoque de la educación que se centra únicamente en una dimensión o aspecto específico del proceso educativo. Por ejemplo, podría referirse a un sistema educativo que valora exclusivamente el rendimiento académico en exámenes estandarizados, sin considerar otros aspectos del desarrollo de los estudiantes, como sus habilidades sociales, emocionales o creativas.

Según Gurung (2015), la pedagogía unidimensional se limita a los métodos de enseñanza, mientras que la pedagogía multidimensional reconoce la interacción compleja entre diferentes componentes pedagógicos y contextos cambiantes. En este enfoque, se pasa por alto la diversidad de habilidades y necesidades de los estudiantes, lo que puede limitar su desarrollo integral. En resumen, la cultura educativa unidimensional se caracteriza por su falta de atención a la multiplicidad de aspectos que influyen en el proceso educativo.

En los relatos de los maestros informantes se observa una cultura educativa unidimensional donde prevalece lo académico en la formación docente por encima de lo emocional:

- Debe reforzarse la enseñanza de aspectos diferentes a lo netamente académico. **(VEB, E1)**
- Deberían darle mucha importancia (a las competencias socioemocionales) porque se trata de la formación integral de los

estudiantes que debe ir primero que el aprendizaje de conceptos. (KJRM, E1)

- Déjame decirte que en la parte de nuestra área de matemáticas la parte emocional casi no se maneja, un poco nos centramos más en la parte académica. (DARA, E1).
- Siento que lo emocional y lo académico deben ir de la mano. (VEB, E1)

Los relatos de los maestros participantes reflejan una cultura educativa unidimensional donde prevalece lo académico en la formación docente por encima de lo emocional. Se destaca una clara preferencia por los aspectos académicos en detrimento de las competencias socioemocionales, con una formación que, según algunos participantes, ha descuidado la importancia de lo emocional. Esta percepción se ve respaldada por la falta de atención a lo emocional en áreas específicas del currículo, como las matemáticas. A pesar de ello, algunos maestros reconocen la necesidad de integrar ambas dimensiones para una educación más completa y efectiva.

Hemos descrito y presentado la hermenéutica de la categoría **Cultura educativa unidimensional**, para luego referir el concepto emergente: ***Énfasis en la dimensión cognitiva***, el cual se define como el destaque prioritario en el desarrollo y evaluación de habilidades y procesos mentales en contextos educativos o de formación, con priorización del aspecto cognitivo sobre otros aspectos del aprendizaje.

Categoría: Necesidad de mejora en la formación docente: *Enfoque en la formación socioemocional*

Hay una oportunidad para mejorar la manera en que se preparan y capacitan a los futuros maestros. Esto puede incluir aspectos como el plan de estudios de las licenciaturas, las metodologías de enseñanza utilizadas, el desarrollo de habilidades pedagógicas, la capacitación en tecnología educativa, entre otros. También es importante reconocer que existe una correlación entre la calidad de la formación de los docentes y la calidad de la educación que ofrecen a sus estudiantes. En otras palabras, cuando los docentes reciben una mejor preparación, adquieren habilidades y conocimientos que les permiten enseñar de manera más efectiva y satisfactoria.

Camargo *et al.* (2004) identifican algunas necesidades de formación docente, las cuales incluyen la alineación de prácticas de aula con enfoques pedagógicos, la formación en diversas disciplinas, la participación en la formulación de políticas educativas y la adaptación de la formación a las demandas contextuales de cada

institución educativa. Estas áreas resaltan la importancia de una formación docente flexible y contextualizada que equipa a los educadores con las habilidades y conocimientos necesarios para ofrecer una educación de calidad en entornos variados.

De hecho, Trujillo *et al.* (2023) expresan que, frente a la necesidad de mejora de la formación docente, es fundamental centrarse en la formación inicial y el desarrollo profesional continuo como los elementos principales de la calidad educativa. Es por ello que en Colombia se han planeado “estudios, diagnósticos, programas y diferentes intervenciones a nivel de políticas institucionales de carácter nacional e internacional” (p. 100). De igual manera, los maestros participantes expresan a través de sus relatos que existe una necesidad de mejora en su formación docente:

- Puesto creo que debe reforzarse como tal la formación en estas competencias (socioemocionales) porque no se enseñan de manera explícita, por lo menos yo siento que no fue así. (**AHFM, E1**)
- El hecho de que no me hayan formado en esas competencias o no me hayan dicho en mi licenciatura... mira existen estas competencias y debes desarrollarlas a través de estas estrategias, al principio impacta negativamente. (**DARA, E1**)
- La universidad debería hacer algo y es en el primer semestre... No sé, una especie de taller o un filtro en el que nos diga emocionalmente cómo estamos y cómo podemos alcanzar el máximo potencial humano. (**JEPV, E1**)
- Se podría reforzar mucho más el manejo de grupo. Entonces, sería una muy buena estrategia de formación para luego enfrentarse a los distintos tipos de procesos con los estudiantes, cada estudiante es un mundo diferente. (**KJRM, E1**)

Los relatos de los docentes participantes resaltan la existencia de una necesidad de mejora en su formación docente. Se destacan aspectos como la falta de enfoque explícito en competencias socioemocionales durante la formación inicial, lo cual genera una sensación de deficiencia en estas áreas. Además, se evidencia una carencia de orientación sobre cómo desarrollar estas competencias y cómo aplicar estrategias efectivas en el aula. Los maestros sugieren que la universidad debería ofrecer talleres o programas específicos desde el inicio de la formación docente para abordar estas necesidades.

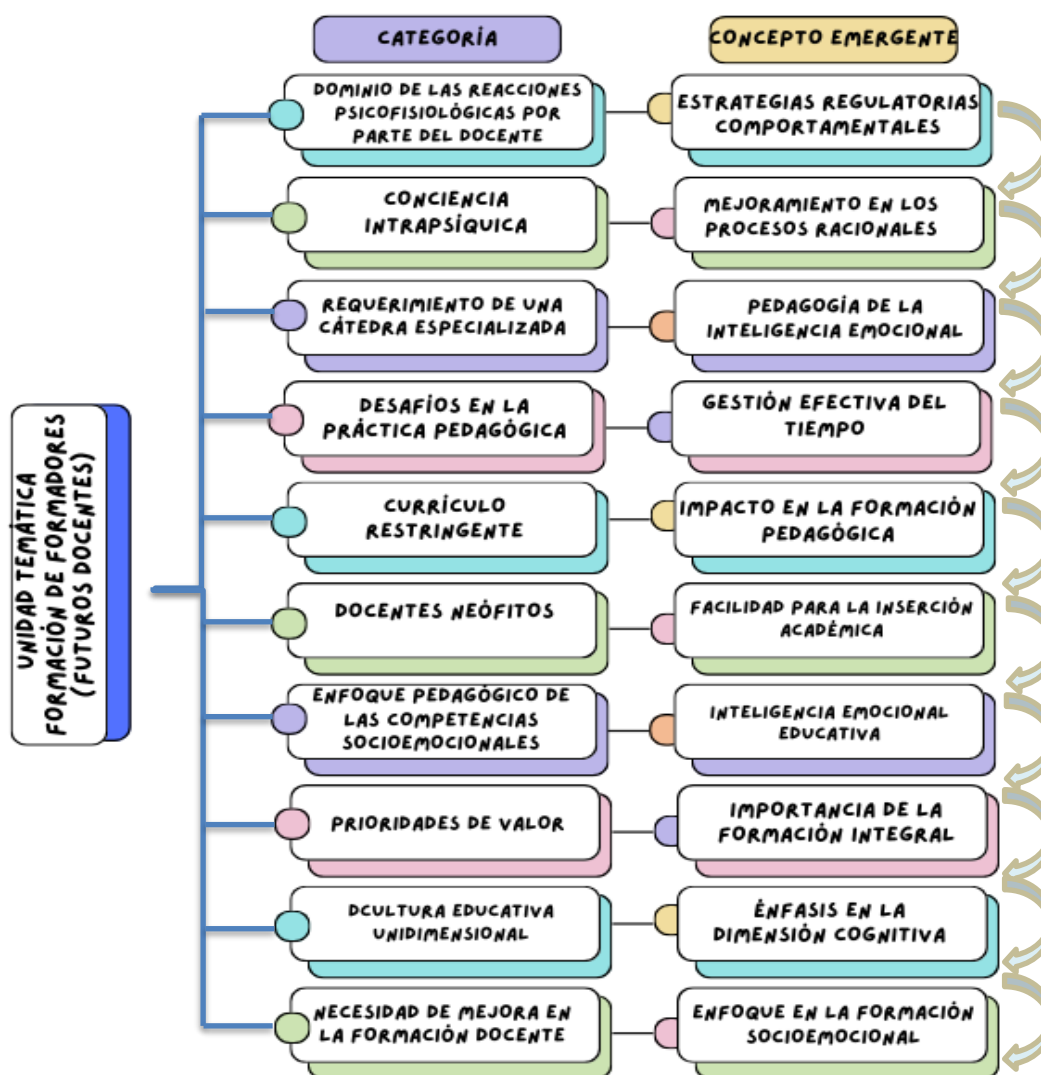
Por otro lado, destacan la importancia de un mayor énfasis en el manejo de grupo, a través del reconocimiento de la diversidad de estudiantes y la necesidad de herramientas para enfrentar los desafíos que esto implica. En conjunto, estos testimonios

enfatan la importancia de mejorar tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo de los docentes para garantizar una educación de calidad.

Se ha concluido la descripción y hermenéutica de la categoría **Necesidad de mejora en la formación docente** y se procede a presentar el concepto emergente: **Enfoque en la formación socioemocional**, el cual se enuncia como: el método educativo que se centra en preparar a los futuros maestros para desarrollar habilidades emocionales y sociales en sus estudiantes.

Figura 6

Revelación de las relaciones entre la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes), sus categorías y los conceptos emergentes



Progresión de la teorización: de los conceptos emergentes a los conceptos emergentes abarcadores

Toda vez que se han descrito las diferentes categorías emergentes y, a su vez, elaborado, de cada una de ellas, el respectivo concepto emergente, como tercer nivel de teorización, procede, de inmediato, realizar el siguiente nivel del acto teorizante, el cual consiste en la elaboración de un concepto emergente abarcador. Ello se convierte en un acto síntesis o reducción globalizador de los enunciados precedentes para asumirse como una explicación de mayor nivel dentro de todo el proceso de teorización.

En correspondencia con ello, se elaboran tres conceptos emergentes abarcadores o integrador por cada unidad temática.

Tabla 6

Conceptos Emergentes Abarcadores de la Unidad Temática: Práctica Pedagógica

Unidad temática	Conceptos emergentes	Concepto emergente abarcador
Práctica Pedagógica	<i>Aprendizaje emocional activo y transversal</i>	Cultura pedagógica emocionalmente consciente y transversal
	<i>Participación igualitaria y respetuosa</i>	
	<i>Intercambio dialéctico reflexivo</i>	
	<i>Educación afectiva</i>	
	<i>Desarrollo profesional continuo</i>	
	<i>Colaboración sinérgica entre los maestros, los padres y los estudiantes</i>	Enfoque pedagógico integral en el ecosistema educativo socioemocional
	<i>Experticia para incorporar estrategias de solución</i>	
	<i>Búsqueda de una fundamentación pedagógica explícita</i>	
	<i>Pedagogía emocional y adaptativa</i>	
	<i>Resiliencia educativa</i>	
	<i>Inteligencia emocional educativa</i>	
	<i>Modelamiento socioemocional en la enseñanza</i>	

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Práctica Pedagógica:
Cultura pedagógica emocionalmente consciente y transversal

Cuando hablamos de cultura pedagógica nos referimos al conjunto de valores, de

creencias, de prácticas y de conocimientos que inciden en la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en un determinado contexto educativo. Zuluaga y Herrera (2009), se refieren a ella como la construcción de conocimientos que se manifiestan a través de prácticas educativas, sistemas simbólicos, representaciones e intercambios, así como la creación de herramientas y dispositivos pedagógicos en una sociedad o conjunto de sociedades. En este sentido, la cultura pedagógica incluye no solo los métodos y técnicas de enseñanza, sino también las actitudes hacia el aprendizaje, las relaciones entre maestros y estudiantes, y las políticas educativas una comunidad educativa en específico.

Ahora bien, cuando se expresa que esta cultura pedagógica debe ser emocionalmente consciente y transversal, se refiere a que esta reconoce la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De modo que la cultura educativa está permeada por la conciencia emocional; en otras palabras, se toma en consideración el papel de las emociones en el desarrollo integral de los individuos. Ser consciente de las emociones es ser sensible a las emociones propias y las de los demás. De acuerdo con Perera (2017), la conciencia emocional es la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 16).

Además, este enfoque se entiende como "transversal"; es decir, que se integran las competencias socioemocionales de manera horizontal en todas las áreas y aspectos del currículo y la vida escolar, en lugar de ser tratadas como un tema separado o independiente. Machado (2022) señala que la integración de las competencias socioemocionales en el currículo educativo representa un desafío importante a nivel mundial en la enseñanza contemporánea. Esto ha traído consigo la necesidad de incorporar estos aspectos de manera transversal en los planes de estudio, lo cual se convierte en una tarea fundamental para los educadores del futuro.

En suma, la cultura pedagógica emocionalmente consciente y transversal se define como un enfoque educativo que valora la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje e implica la integración horizontal de las competencias socioemocionales en todas las áreas del currículo y la vida escolar, en lugar de tratarlas

como temas independientes. Se caracteriza por una conciencia profunda y activa de las emociones, tanto propias como de los demás, y busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, mediante el fomento de la comprensión, expresión y gestión adecuada de las emociones en el contexto educativo.

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Práctica Pedagógica:
Enfoque pedagógico integral en el ecosistema educativo socioemocional

Por un lado, el enfoque pedagógico se define “el horizonte de comprensión que tiene la institución sobre la formación, la pedagogía, el currículo, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes” (Unidad de Acción Comprometida con el Estudiantes, UACE, 2018, p. 10). El enfoque pedagógico le otorga significado a las actividades educativas y define el tipo de individuo y comunidad que se aspira a formar. Dicho de otro modo, es la visión y el entendimiento que guían las prácticas educativas de una institución. Define el propósito y los objetivos de las actividades pedagógicas. Desde esta perspectiva, es un marco que proporciona coherencia y dirección a todas las acciones y decisiones relacionadas con la educación dentro de una institución.

Por otra parte, el enfoque pedagógico es integral cuando aborda el desarrollo integral de los estudiantes; es decir, cuando tiene en cuenta tanto la dimensión cognitiva, como la emocional, la social y la física. De modo que se reconoce la diversidad de aprendizajes y los estilos propios o individuales. Además, este enfoque suscita la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje con el fin de formar personas críticas, competentes y comprometidas con su comunidad y su cultura.

Este enfoque integral está en concordancia con los planteamientos de Delors (1996) en cuanto sus cuatro pilares de la educación: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir. Rea (2015) menciona también que “una educación para el bien saber, bien hacer, bien ser y bien vivir estará enfocada en desarrollar con equilibrio la generación y consolidación de los aprendizajes en las tres dimensiones de la integralidad del estudiante” (p.39).

Luego, se interpreta que una educación completa debe ir más allá de la simple adquisición de conocimientos académicos y que incluir también el desarrollo de habilidades prácticas, la formación de la identidad personal y la promoción de la convivencia armónica en la sociedad. En conjunto, estas últimas premisas apuntan hacia

el componente socioemocional, pues se prepara a los estudiantes para una vida plena tanto a nivel individual, como en la proyección al otro, hacia su comunidad y su cultura.

Finalmente, cuando hablamos de un "ecosistema educativo", nos referimos al entorno completo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata solo de un espacio físico, del aula y la escuela en sí, sino de cada uno de los elementos que interactúan allí, como el estudiante, la familia, la comunidad, los maestros, los recursos físicos y materiales disponibles, las tecnologías, las políticas educativas, entre otros.

Así, un enfoque pedagógico integral dentro de este ecosistema requiere el considerar todas estas dimensiones del ser, del saber, del hacer y del saber hacer, para lograr un desarrollo holístico de los estudiantes. De esta manera, el bienestar emocional y social de los estudiantes va de la mano de los conocimientos académicos, así como del desarrollo de habilidades para la vida. En este ecosistema educativo se propician espacios para que los estudiantes se sientan seguros y expresen sus emociones, resuelvan problemas y colaboren con otros.

En resumen, el enfoque pedagógico integral en el ecosistema educativo socioemocional pretende la creación de un ambiente de aprendizaje que no solo se enfoque en el desarrollo académico, sino que promueva el bienestar emocional y social de los estudiantes. Estos elementos se consideran fundamentales para alcanzar un aprendizaje significativo y preparar a los estudiantes para el éxito en diversos ámbitos de la vida.

Tabla 7

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Competencias socioemocionales

Unidad temática	Conceptos emergentes	Concepto emergente abarcador
Competencias Socioemocionales	<i>Gestión emocional colectiva</i>	Competencia emocional y relacional colectiva
	<i>Ética relacional</i>	
	<i>Inteligencia decisional y evaluación de las implicaciones</i>	
	<i>Inteligencia emocional adaptativa</i>	
	<i>Crecimiento holístico</i>	

	<i>Educación socioemocional inmersiva</i>	Desarrollo integral de competencias socioemocionales
	<i>Parentalidad positiva</i>	
	<i>Estrategias de regulación</i>	
	<i>Inteligencia relacional</i>	
	<i>Autocuidado emocional</i>	
	<i>Búsqueda heurística</i>	

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Competencias socioemocionales: *Competencia emocional y relacional colectiva*

Como se ha mencionado a lo largo de este estudio, la competencia emocional es la habilidad para entender y manejar nuestras propias emociones, así como las emociones de los demás, de una manera efectiva en diferentes situaciones que puedan presentarse. Esto implica ser consciente de cómo nos sentimos, controlar esas emociones, comprender cómo afectan nuestras acciones y relaciones, y saber cómo responder adecuadamente a las emociones de los demás. Es decir, se trata de ser hábil en el manejo de las emociones tanto en nosotros mismos, como en nuestras interacciones con los demás.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) expresa que las competencias socioemocionales son “aquellas que incluyen no sólo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la identificación y manejo de las emociones, así como las habilidades de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad” (p.7). El MEN (2017) afirma que estas competencias posibilitan que los niños se conozcan mejor, construyan mejores relaciones, tomen decisiones responsables y disminuyan la agresión, entre otros aspectos relacionados con una salud mental positiva. También, señala que estas competencias suscitan mejores aprendizajes académicos y preparan a los futuros adultos para la vida.

Mientras que la competencia relacional se trata de ser hábil en las interacciones con otras personas. Esto incluye saber cómo comunicarse de modo efectivo, cómo resolver conflictos de manera constructiva, cómo trabajar bien en equipo y entender las dinámicas sociales y culturales para interactuar adecuadamente en diferentes contextos. Básicamente, se trata de tener habilidades para relacionarse positivamente con los otros en cualquier escenario.

De ahí que, la *Competencia emocional y relacional colectiva* implica que un grupo o equipo tenga habilidades y recursos para gestionar sus emociones de manera conjunta, con la ayuda mutua y recíproca de sus integrantes, de modo que se establezcan relaciones interpersonales efectivas dentro del contexto grupal. Es por ello por lo que se precisa del reconocimiento y comprensión de emociones tanto individuales como colectivas; es decir, que el grupo esté en capacidad de identificar y comprender las emociones que surgen dentro de él.

Además, se necesita de una gestión emocional compartida, la cual incluya la habilidad del grupo para regular y manejar las emociones de manera colectiva. Para ello, se precisa del fomento de un ambiente emocionalmente seguro donde los miembros se sientan cómodos y expresen sus sentimientos. Adicionalmente, se requiere de la gestión constructiva de emociones como el estrés, la frustración o la ansiedad.

La *Competencia emocional y relacional colectiva* también apunta hacia el desarrollo de relaciones saludables, positivas y respetuosas entre sus miembros. Esto requiere de valores y emociones como la empatía, la comunicación efectiva, la confianza, entre otros. De esta manera, es posible también llegar a la resolución de conflictos de manera colectiva, bajo la colaboración efectiva hacia objetivos comunes.

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Competencias socioemocionales: *Desarrollo integral de competencias socioemocionales*

El *Desarrollo Integral de las Competencias Socioemocionales* constituye un paradigma educativo que da la importancia que se merece el cultivar habilidades emocionales y sociales, mediante su vinculación en el aprendizaje académico y la permeación del currículo. En su esencia, busca transformar el entorno educativo en un espacio inmersivo donde se integran de manera armónica las lecciones y prácticas que fomentan la comprensión y la gestión de las emociones, así como la capacidad para establecer relaciones positivas y significativas con uno mismo y con los demás. Este proceso requiere de una profunda reflexión, exploración y práctica activa de habilidades socioemocionales en contextos relevantes y auténticos.

La parentalidad positiva se considera un componente vital en este proceso, ya que los padres, tutores y/o cuidadores desempeñan un papel fundamental en el modelado y el apoyo del desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes. La

colaboración estrecha entre la escuela y la familia llega a ser un puente crucial para reforzar y consolidar las habilidades socioemocionales en todos los aspectos de la vida de los estudiantes.

Además, el maestro, como facilitador y modelador, juega un papel esencial en la enseñanza de estrategias de regulación emocional y habilidades interpersonales, en el enfoque en el autocuidado emocional se destaca como una prioridad. Los estudiantes aprenden, junto a sus docentes y sus pares, a reconocer y respetar sus propias necesidades emocionales, a establecer límites saludables y a adoptar prácticas que promuevan su bienestar mental y emocional.

Este enfoque integral también enfatiza la importancia de la búsqueda heurística, alentando a los estudiantes a explorar activamente su mundo emocional y social, a cuestionar suposiciones y a descubrir nuevas formas de pensar y relacionarse consigo mismos y con los demás. De modo que en el desarrollo integral de competencias socioemocionales se promueve un ambiente de aprendizaje que fomenta la curiosidad, la creatividad y la resolución de problemas, como pilares fundamentales para el crecimiento personal y la adaptación a un mundo en constante cambio.

En conclusión, el *Desarrollo Integral de las Competencias Socioemocionales* representa un compromiso profundo con el bienestar integral de los individuos, a través de la capacitación para enfrentar los desafíos emocionales y sociales con resiliencia, empatía y autenticidad, y preparándolos para contribuir de manera significativa y constructiva a sus comunidades y al mundo en general.

El MEN (2017) contempla el desarrollo integral de las competencias socioemocionales y señala que la educación debe contribuir a ese fin. De manera que se centra en una mirada holística de la infancia, la adolescencia y la juventud, en la cual los estudiantes son sujetos de derechos, protagonistas de su propio desarrollo. Para ello, fundamenta su afirmación en la Declaración de Incheon – Educación 2030 de la UNESCO (2016), según la cual se asevera que los logros educativos significativos deben estar claramente establecidos tanto en términos de conocimientos académicos como de competencias emocionales y sociales. Además, la educación de alta calidad implica nutrir habilidades, valores y actitudes que capacitan a las personas para vivir de manera saludable y satisfactoria, tomar decisiones fundamentadas y enfrentar los desafíos

locales y globales de manera efectiva.

Tabla 8

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes)

Unidad temática	Conceptos emergentes	Concepto emergente abarcador
Formación de formadores (futuros docentes)	<i>Estrategias regulatorias comportamentales</i>	Desarrollo integral de competencias socioemocionales, en futuros docentes, para la enseñanza efectiva
	<i>Mejoramiento en los procesos racionales</i>	
	<i>Pedagogía de la inteligencia emocional</i>	
	<i>Gestión efectiva del tiempo</i>	
	<i>Impacto en la formación pedagógica</i>	
	<i>Facilidad para la inserción académica</i>	Gestión y optimización del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes
	<i>Inteligencia emocional educativa</i>	
	<i>Importancia de la formación integral</i>	
	<i>Énfasis en la dimensión cognitiva</i>	
	<i>Enfoque en la formación socioemocional</i>	

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes): *Desarrollo integral de competencias socioemocionales, en futuros docentes, para la enseñanza efectiva*

En el apartado anterior se ha definido de qué se trata el desarrollo integral de las competencias socioemocionales; sin embargo, en adelante nos enfocaremos en los futuros docentes. Al igual que el MEN (2017) centra su mirada holística en la infancia, la adolescencia y la juventud (en el marco de la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media) para el desarrollo de competencias socioemocionales, es necesario incluir al estudiantado universitario, principalmente a los futuros docentes. Si bien es cierto los maestros en formación pueden tener algunas competencias socioemocionales innatas, es fundamental enseñarles cómo desarrollar estas habilidades en otros, especialmente en sus futuros estudiantes, dentro de sus futuras

aulas.

Es crucial brindarles a los maestros en formación las herramientas y estrategias necesarias para que puedan cultivar un ambiente educativo que fomente el desarrollo integral de las competencias socioemocionales en sus alumnos. Según Jiménez *et al.* (2019), en su estudio sobre el perfil del futuro docente, la inteligencia emocional emerge como un tema relevante. Estos autores sostienen que el docente actúa como un líder emocional y, por tanto, debe desarrollar estas competencias y saber cómo fomentarlas en sus estudiantes para su posterior integración en la sociedad.

Se espera que mediante el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes el docente logre una enseñanza eficaz. La enseñanza eficaz se define, según Martínez-Garrido (2015), como el éxito del maestro en cumplir sus funciones de instrucción dentro del aula, con el propósito de lograr el rendimiento académico de los estudiantes. Esta concepción se centra en el impacto generado sobre el rendimiento de los estudiantes y en el cumplimiento de las funciones específicas del maestro.

El desarrollo integral de competencias socioemocionales en futuros docentes para la enseñanza efectiva se refiere entonces a un proceso de formación que busca preparar a los maestros del mañana no solo en términos de conocimientos académicos, sino también en habilidades emocionales y sociales, las cuales son necesarias para cultivar entornos de aprendizaje positivos y efectivos. Este enfoque reconoce que el éxito en la enseñanza va más allá de la transmisión de información e implica el cultivo de relaciones significativas, la gestión de emociones propias y ajenas, y la promoción del bienestar integral tanto de los estudiantes como de los propios docentes.

En este proceso de desarrollo, los futuros docentes se sumergen en un viaje de autoexploración y autoconciencia emocional, y deben aprender a reconocer y comprender sus propias emociones y las de sus estudiantes. Este proceso es esencial, ya que les permite comprender cómo sus propias experiencias emocionales influyen en su práctica docente y en las interacciones con los estudiantes. Además, aprenden estrategias para regular y gestionar estas emociones, lo que les permite mantener un equilibrio emocional en situaciones desafiantes o estresantes en el entorno escolar.

En esta perspectiva, los futuros educadores adquieren la capacidad de entender y atender las emociones y necesidades de sus alumnos de manera comprensiva, lo que

les facilita construir conexiones sólidas y basadas en la confianza. Esta destreza no solo cultiva un entorno de aprendizaje acogedor, sino que también impulsa el progreso socioemocional de los estudiantes y nutre su bienestar integral.

En última instancia, el objetivo del desarrollo integral de competencias socioemocionales en futuros docentes es cultivar maestros que estén preparados para abordar las complejidades del entorno escolar actual y que sean capaces de crear experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras para todos los estudiantes. Este enfoque holístico reconoce que el bienestar emocional y social es tan importante como el éxito académico y sienta las bases para una enseñanza efectiva y centrada en el alumno.

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática: Formación de formadores (futuros docentes): *Gestión y optimización del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes*

Rico (2016) expone que la gestión educativa en la universidad busca garantizar la calidad de la educación ofrecida, promover la innovación pedagógica, fomentar la excelencia académica y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y docentes. En el contexto de esta investigación se entiende la gestión y optimización como la eficiente administración de recursos humanos, materiales, tiempo y financieros en el ámbito educativo, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica que el docente sea cualificado no solo en el saber propiamente académico, sino también en el componente del ser. En esencia, en la gestión y optimización se busca maximizar los recursos disponibles para garantizar un entorno propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

En consecuencia, la *Gestión y optimización del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes* es un enfoque holístico que busca nutrir y fortalecer las habilidades, conocimientos y mentalidades de los futuros educadores, para que sean líderes educativos dinámicos y reflexivos. Este concepto no solo abarca la adquisición de competencias metodológicas, sino también el fomento de habilidades como la empatía, la capacidad de adaptación y la conciencia cultural indispensable para abordar las diferentes realidades de los estudiantes del siglo XXI.

En este contexto, como ya se ha mencionado, en la gestión se planifican,

organizan y se dirigen los recursos de manera efectiva para alcanzar unos propósitos educativos significativos. Mientras que la optimización, por otro lado, se refiere a la búsqueda continua de mejoras en los procesos educativos; por ejemplo, a través de la investigación y las mejores prácticas pedagógicas. En este sentido, los futuros docentes deben estar comprometidos con su propio desarrollo profesional y la innovación educativa.

Por otra parte, en cuanto a la visión integral del proceso educativo, Barrientos (2013), expresa que “la visión integral de la educación responde a un nuevo paradigma, ya no se trata sólo de transmitirle al educando información académica y desarrollar sus habilidades cognitivas, sino aprender de manera permanente, integral y a lo largo de la vida” (p. 61). Ello involucra el desarrollo de aspectos cognitivos, emocionales, sociales, entre otros.

De esta manera, el término “integral” subraya la importancia de abordar todos los aspectos del desarrollo docente, desde el dominio de los contenidos académicos hasta el desarrollo de habilidades socioemocionales y el fomento de una mentalidad de aprendizaje continuo. Se reconoce que ser un docente efectivo va más allá de la transmisión de conocimientos; implica cultivar relaciones significativas con los estudiantes, adaptarse a la diversidad y promover un entorno inclusivo y equitativo para el aprendizaje. En resumen, *la Gestión y optimización del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes* representa un compromiso profundo con la excelencia educativa y el crecimiento personal y profesional de quienes están destinados a guiar y moldear las mentes del mañana.

Tabla 9

Organización de las unidades temáticas, conceptos emergentes y conceptos abarcadores

Unidades temáticas	Conceptos emergentes	Conceptos emergentes abarcadores
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	<i>Aprendizaje emocional activo y transversal</i>	• Cultura pedagógica emocionalmente consciente y transversal • Enfoque pedagógico integral en el ecosistema educativo socioemocional
	<i>Participación igualitaria y respetuosa</i>	
	<i>Intercambio dialéctico reflexivo</i>	
	<i>Educación afectiva</i>	
	<i>Desarrollo profesional continuo</i>	
	<i>Colaboración sinérgica entre los maestros, los padres y los estudiantes</i>	
	<i>Experticia para incorporar estrategias de solución</i>	
	<i>Búsqueda de una fundamentación pedagógica explícita</i>	
	<i>Pedagogía emocional y adaptativa</i>	
	<i>Resiliencia educativa</i>	
	<i>Inteligencia emocional educativa</i>	
	<i>Modelamiento socioemocional en la enseñanza</i>	
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	<i>Gestión emocional colectiva</i>	• Competencia emocional y relacional colectiva • Desarrollo integral de competencias emocionales y relacionales colectivas
	<i>Ética relacional</i>	
	<i>Inteligencia decisional y evaluación de las implicaciones</i>	
	<i>Inteligencia emocional adaptativa</i>	
	<i>Crecimiento holístico</i>	
	<i>Educación socioemocional inmersiva</i>	
	<i>Parentalidad positiva</i>	

	<i>Estrategias de regulación</i>	
	<i>Inteligencia relacional</i>	
	<i>Autocuidado emocional</i>	
	<i>Búsqueda heurística</i>	
FORMACIÓN DE FORMADORES (FUTUROS DOCENTES)	<i>Estrategias regulatorias comportamentales</i>	• Desarrollo integral de competencias socioemocionales, en futuros docentes, para la enseñanza efectiva • Gestión y optimización del desarrollo pedagógico integral para futuros docentes
	<i>Mejoramiento en los procesos racionales</i>	
	<i>Pedagogía de la inteligencia emocional</i>	
	<i>Gestión efectiva del tiempo</i>	
	<i>Impacto en la formación pedagógica</i>	
	<i>Facilidad para la inserción académica</i>	
	<i>Inteligencia emocional educativa</i>	
	<i>Importancia de la formación integral</i>	
	<i>Énfasis en la dimensión cognitiva</i>	
	<i>Enfoque en la formación socioemocional</i>	

CAPÍTULO VII

Aproximación teórica

El proceso de elaboración de la aproximación teórica en la investigación se llevó a cabo de manera rigurosa y metódica, partiendo de la creación de unidades temáticas por parte de la investigadora. Estas unidades temáticas sirvieron como marco inicial para la organización y estructuración del estudio. Posteriormente, mediante la interacción con los informantes, se recopilaron relatos y datos que permitieron la emergencia de categorías relevantes en cada una de las unidades temáticas identificadas.

Una vez identificadas las categorías clave, se procedió a su inclusión en el contexto de cada unidad temática, lo que facilitó una comprensión más completa y detallada del fenómeno en estudio. A partir de estas categorías, se llevaron a cabo análisis detallados para identificar los conceptos emergentes asociados a cada una de ellas. Estos conceptos emergentes fueron definidos y conceptualizados de manera precisa, lo que contribuyó a clarificar su significado y relevancia en el contexto del estudio.

Con los conceptos emergentes definidos, se avanzó en el proceso de teorización, mediante la identificación de relaciones y patrones entre ellos y otros conceptos y teorías relevantes en el campo de estudio. Este proceso permitió el desarrollo de conceptos emergentes más amplios y abarcadores, que integraron múltiples dimensiones del fenómeno en estudio.

Finalmente, todos estos elementos fueron integrados en un marco teórico coherente y sintetizador, que constituyó la base de la aproximación teórica desarrollada en la investigación. Esta aproximación teórica representa un constructo de alto nivel de abstracción, que proporciona una comprensión profunda y sistemática del fenómeno en estudio, y que se convierte en un referente importante para la interpretación y análisis de los datos recopilados. En conjunto, este proceso de elaboración de la aproximación teórica permitió avanzar en el conocimiento del tema investigado y contribuyó a la construcción de una base teórica sólida para futuras investigaciones en el campo.

Cabe resaltar que el proceso de teorización desarrollado se basó en el modelo de

Contreras-Colmenares (2018), en el cual se asume un procedimiento inductivo que tuvo el siguiente recorrido:

a. El primer nivel de teorización implica generar unos fundamentos que se han erigido como mecanismos de organización inicial, los cuales en esta investigación se han enunciado como: **Unidades temáticas**, las cuales fueron establecidas, de manera intencional, por la investigadora. Para ello, tomó como fundamento las dimensiones que se encuentran, tanto en el título como en el objetivo abarcador.

b. El segundo nivel de teorización son las **categorías emergentes**. Ellas están vinculadas a los relatos de los informantes y se han construido mediante una elaboración intelectual de la investigadora, luego de seleccionar las palabras clave. Mediante las categorías se da la posibilidad de establecer una clasificación de las entidades del objeto de investigación. Los relatos de cada informante, que fueron seleccionados para presentarlos como segmentos representativos, han sido codificados, para su identificación.

c. El tercer nivel de teorización corresponde a los conceptos emergentes, que son elaboraciones creativas e innovaciones por parte de la investigadora con la orientación del tutor. Y se presenta la correspondiente definición, que es creación propia de la investigadora, de cómo debe ser considerada en esta investigación.

d. En el cuarto nivel de teorización se ubican los conceptos emergentes abarcadores. Ellos también son elaboraciones intelectuales de la investigadora. Aquí hay necesidad de indicar que estos conceptos emergentes abarcadores se convierten en una especie de reducción y de síntesis de los conceptos emergentes, de cada categoría, ubicados en cada unidad temática.

e. Y el quinto nivel de teorización corresponde, en este caso, a la aproximación teórica, que se convierte, por una parte, en el proceso reductivo, a partir de los conceptos emergentes abarcadores, de cada una de las unidades temáticas y, por la otra, como proceso síntesis de todo el proceso investigativo. Esta aproximación teórica como refiere Contreras-Colmenares (2018a):

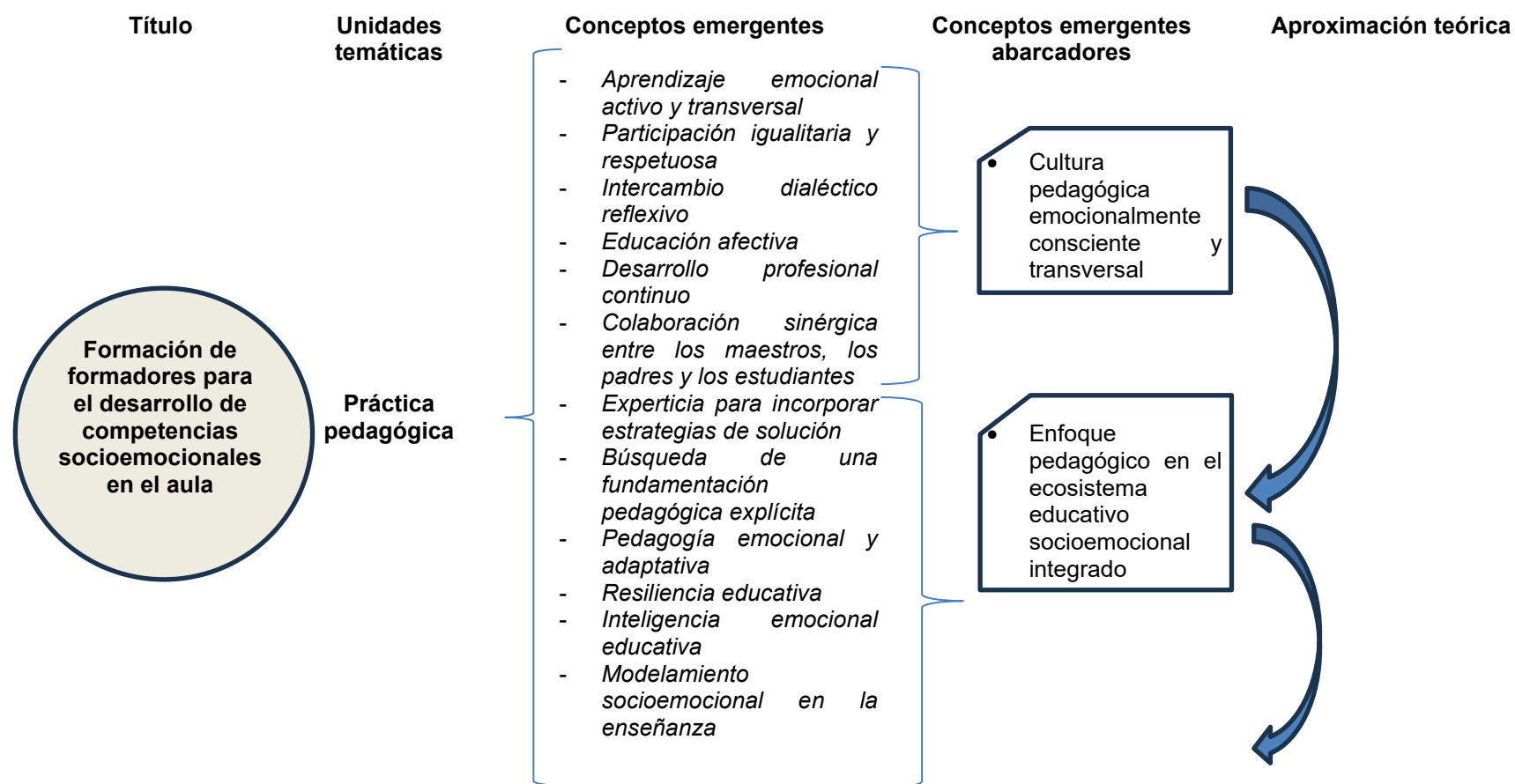
...se ha de partir de una realidad en la que suceden hechos, que están constituidos por acontecimientos, y estos, si están organizados de manera secuencial en un tiempo y en un espacio, van a concretarse en procesos que, en conjunto, cuando son observables por un investigador, se denominan

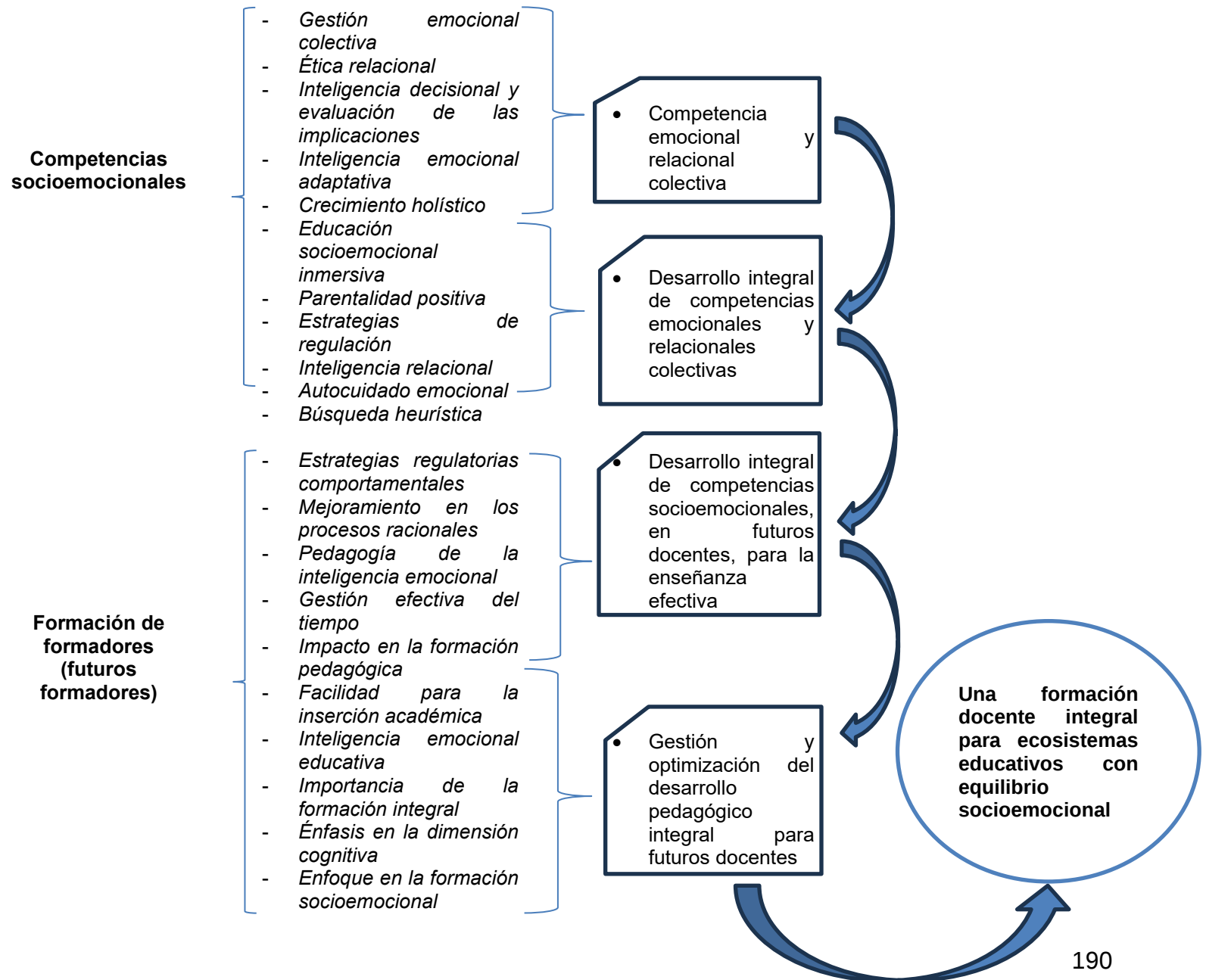
fenómenos. (p. 129)

Este ha sido el modo como se ha planteado el proceso de teorización acerca de la formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula.

Figura 7

Red de relaciones entre las unidades temáticas, conceptos emergentes, conceptos emergentes abarcadores y aproximación teórica





Explicación de la aproximación teórica: Modelo de formación docente integral para ecosistemas educativos con equilibrio socioemocional

A continuación, se desglosan las dimensiones contenidas en la aproximación teórica:

- a) *Modelo de formación docente integral*: De acuerdo con Loya (2008), un modelo pedagógico es ...“una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica” (p. 2). El modelo debe considerar el contexto y la diversidad de los estudiantes y maestros, así como promover el desarrollo profesional continuo mediante la reflexión crítica y la participación en comunidades de práctica. Su propósito debe girar en torno al mejoramiento de la calidad de la educativa.
El modelo de formación docente es integral en tanto considera los aspectos académicos como los socioemocionales de su desarrollo. En este sentido, desde esta perspectiva no solo se tiene en cuenta la adquisición de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, sino también el fomento de habilidades emocionales, sociales y éticas. De esta manera, los maestros serán capaces de promover un ambiente educativo inclusivo, equitativo y emocionalmente seguro, donde se atienda a las necesidades socioemocionales de los educandos.
- b) *Ecosistemas educativos*: Según Choque (2009), el ecosistema educativo se basa en un enfoque ecológico donde hay interacción entre seres vivos y objetos, lo cual genera un ambiente dinámico donde cada elemento influye y es influido por los demás en un ciclo de reciprocidad. De acuerdo con esta teoría, las personas desempeñan funciones, llevan a cabo acciones y se relacionan entre sí. La proximidad emocional entre los individuos tiene un impacto significativo en la influencia que ejercen entre ellos. Por ejemplo, en entornos educativos como escuelas o colegios, la interacción entre estudiantes y profesores se ve influenciada por la cercanía emocional.
- c) *Equilibrio socioemocional*: De acuerdo con Goleman (2001) “existe un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones (...)” (p. 17). En esta idea de que las emociones y el pensamiento racional están interconectados y trabajan juntos en un equilibrio dinámico, el equilibrio

socioemocional implica que las emociones influyen en nuestro pensamiento y comportamiento, y viceversa.

Buscar equilibrio socioemocional implica armonizar nuestras emociones para que influyan adecuadamente en la manera en que pensamos y procesamos la información. Por ejemplo, si estamos alegres, es más factible que veamos situaciones de manera positiva y que seamos más creativos en la búsqueda de soluciones. A su vez, el pensamiento racional puede modular nuestras respuestas emocionales. Por ejemplo, si nos sentimos molestos, nuestra mente racional podría intervenir para evaluar si esa emoción es justificada y cómo deberíamos expresarla de manera constructiva.

CAPÍTULO VIII

Verdades provisionales

Una vez que se ha completado el proceso de análisis de la información recopilada y se ha llevado a cabo la correspondiente interpretación, se procede a formular unas verdades provisionales. Estas verdades deben considerarse temporales, ya que la naturaleza dinámica de la sociedad del conocimiento implica que lo desarrollado puede cambiar rápidamente. A continuación, se detallan estas verdades provisionales, presentadas en función de los objetivos de la investigación.

Objetivo Integrador

Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media.

- a. La formación de formadores en competencias socioemocionales requiere un enfoque integral y multifacético. La aproximación teórica debe abordar aspectos como la comprensión de las bases teóricas de las competencias socioemocionales, la identificación de estrategias de enseñanza y evaluación efectivas, y el desarrollo de habilidades de autorreflexión y autogestión emocional para los futuros maestros.
- b. El constructo sobre la formación docente integral para ecosistemas educativos con equilibrio socioemocional constituye una excelente opción para la formación de futuros maestros. Al centrarse en el desarrollo tanto de habilidades académicas como socioemocionales, este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la resiliencia, la empatía y la capacidad de colaboración de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir de manera significativa a la sociedad.

Objetivos concretos

Analizar la percepción de los maestros recién egresados y los futuros maestros sobre su formación para el desarrollo de competencias socioemocionales en su futura práctica pedagógica.

- a. Los maestros recién egresados consideran importantes las competencias socioemocionales para su fomento en su posterior práctica pedagógica. Es decir, reconocen la relevancia de abordar no solo el aspecto académico, sino también el emocional y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b. Existen brechas en la formación inicial de los docentes. Los participantes expresan una percepción de falta de formación en competencias socioemocionales durante su formación docente en la universidad. Estas brechas reflejan una falta de énfasis en la importancia de las habilidades socioemocionales para la práctica docente o una falta de recursos y tiempo dedicados a este aspecto específico del desarrollo profesional. Esto sugiere la necesidad de revisar y mejorar los programas de formación de maestros para incluir un enfoque más robusto en este aspecto.
- c. Se destaca la necesidad de aplicación práctica de las competencias socioemocionales en situaciones reales de enseñanza. Los docentes consideran complejo el desarrollo socioemocional de los estudiantes y resaltan la falta de estrategias y herramientas específicas para abordarlo de manera efectiva en el aula.

Caracterizar la incidencia de la formación de formadores en el aprendizaje de competencias socioemocionales de sus futuros estudiantes de educación básica y media.

- a. La falta de formación de los futuros docentes en competencias socioemocionales impacta negativamente en el aprendizaje de dichas competencias por parte de los estudiantes de educación básica y media. Esto se traduce en un enfoque exclusivo en el contenido académico, lo cual limita el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad para afrontar los desafíos emocionales y sociales tanto dentro como fuera del entorno educativo.
- b. La formación de formadores en competencias socioemocionales tiene el potencial de elevar la conciencia y comprensión sobre la relevancia de estas habilidades en el proceso educativo. Al dotar a los futuros maestros con herramientas y conocimientos específicos, se promueve una mayor sensibilidad hacia las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Este cambio de

perspectiva puede incentivar a los docentes a prestar una atención más deliberada y comprometida a la enseñanza y promoción de competencias socioemocionales en el aula, lo que resulta en un ambiente educativo más enriquecedor y favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

Identificar las competencias socioemocionales que debería conocer y saber desarrollar el futuro docente.

- a. La identificación de competencias socioemocionales es crucial para orientar la formación de futuros docentes. Este proceso permite determinar qué habilidades son fundamentales para el éxito en el ejercicio docente, incluyendo la capacidad para gestionar emociones, fomentar relaciones positivas y resolver conflictos en el entorno escolar.
- b. La formación del futuro docente debe estar basada en un conocimiento sólido de una amplia gama de competencias socioemocionales. Identificar estas competencias específicas proporciona una base clara para el diseño de programas de formación que aborden tanto la comprensión teórica como las habilidades prácticas necesarias para desarrollarlas de manera efectiva en el contexto educativo.
- c. La capacidad del futuro docente para desarrollar competencias socioemocionales influye en su efectividad como educador. Al comprender y saber aplicar estas habilidades, los docentes pueden crear entornos de aprendizaje más inclusivos, empáticos y estimulantes, lo que a su vez contribuye al bienestar y éxito académico de sus estudiantes.

Explicar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la educación básica y media.

- a. Las competencias socioemocionales son esenciales para el bienestar integral de los estudiantes. El desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación básica y media contribuye a la salud mental, la resiliencia y la capacidad de afrontar los desafíos tanto académicos como personales, lo que repercute en un mejor rendimiento escolar y mayor sensación de bienestar en la vida cotidiana.
- b. El entorno educativo juega un papel clave en el desarrollo de competencias socioemocionales. La escuela proporciona un contexto único para la práctica y el

aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, ya que ofrece oportunidades para la interacción con compañeros y adultos, la resolución de conflictos y el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación emocional.

- c. Las competencias emocionales son habilidades para la vida. Más allá del ámbito escolar, el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación básica y media prepara a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos de la vida adulta; por ejemplo, en la vida laboral, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones responsables.

Evaluar el impacto en la práctica pedagógica que tiene la formación en competencias socioemocionales.

- a. La formación en competencias socioemocionales puede transformar la práctica pedagógica. Evaluar el impacto de esta formación permite identificar cambios significativos en las estrategias de enseñanza, el clima emocional del aula y las relaciones entre docentes y estudiantes, lo que indica la capacidad de dicha formación para mejorar la calidad del proceso educativo.
- b. El impacto en la práctica pedagógica puede variar según el contexto y la implementación de la formación. Los resultados de la evaluación pueden diferir según factores como la calidad de la formación recibida, el nivel de compromiso de los docentes, el apoyo institucional y las características específicas de los estudiantes y del entorno escolar.

¿Qué sigue?

Tras la culminación de esta investigación sobre la "Formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en su práctica pedagógica", se vislumbran diversas acciones y perspectivas para continuar fortaleciendo el campo de estudio y su impacto en la educación:

- a. Es crucial seguir profundizando en la investigación respecto del objeto de conocimiento, explorando nuevas perspectivas, metodologías y contextos para enriquecer nuestra comprensión de las competencias socioemocionales y su integración en la práctica pedagógica.
- b. Se debe fomentar la generación de líneas de investigación que involucren a nuevos investigadores, promoviendo la diversidad de enfoques y la colaboración

interdisciplinaria para enriquecer la indagatoria y sus aplicaciones prácticas en el ámbito educativo.

- c. Será fundamental hacer llegar al Ministerio de Educación Nacional el informe de investigación para su consideración, con el propósito de informar y contribuir a las políticas y programas educativos orientados al desarrollo integral de los estudiantes, que incluyan las competencias socioemocionales.
- d. Se hace imperativo informar a las universidades formadoras de docentes sobre los hallazgos y recomendaciones de esta investigación para instarlas a incluir asignaturas que aborden específicamente el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación de futuros docentes.
- e. Establecer colaboración con las Secretarías de Educación para promover programas y recursos dirigidos a los padres y representantes, con el objetivo de fortalecer su capacidad para apoyar el manejo de las emociones de los estudiantes. Esta colaboración permitirá que los padres, una vez capacitados, sirvan como un valioso recurso de apoyo para los docentes, contribuyendo así al desarrollo socioemocional integral de los jóvenes tanto en el ámbito escolar como en el familiar.
- f. Para amplificar el impacto de los hallazgos, es necesario difundir los resultados a través de conferencias, seminarios y ponencias en diversos eventos académicos, que promuevan el intercambio de conocimientos y experiencias entre investigadores, docentes, estudiantes y otros actores clave en el ámbito educativo.

Estas acciones representan solo el comienzo de un continuo compromiso con la investigación, la formación y la práctica pedagógica centrada en el desarrollo integral de los estudiantes, con el propósito de impulsar una educación más inclusiva, equitativa y efectiva para todos.

REFERENCIAS

- Abarca, E., Villalobos, G., y Reyes, A. (2021). Implicaciones de la psicoafectividad en el desarrollo humano. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 24 Núm. 2. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/79786>
- Abreau, O., Gallegos, M., Jácome, J., Martínez, R., *La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador*. Formación Universitaria, vol. 10, núm. 3, 2017, pp. 81-92. Centro de Información Tecnológica. La Serena, Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- Acosta, D. (2017). *La sensibilidad cognitiva: hacia un modelo de su funcionamiento*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. <https://acortar.link/J6FiU3>
- Advíncula Huamani, L.; Almirón Mamani, M.; Caritas García, I.; Quispitupa Rojas, D. y Gutiérrez Vásquez, R. (2014). Paradigma psicodidáctico humanista y sus aplicaciones. *Revista de Psicológica Herediana*. 9 (1-2), (2014). (pp. 40 - 50). <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RPH/article/view/3005/2903>
- Alencar, A. (2019). *Saberes docentes y formación de profesores: un estudio en el Curso de Ciencias Contables de la Faculdade Juazeiro do Norte*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://acortar.link/Dulrvs>
- Anderson, P. (2017). *Effective pedagogical practice*. En J. Smith (Ed.), *Handbook of Pedagogy* (pp. 23-41). Routledge.
- Adorno, T. (1970). Teoría de la práctica educativa. En J. Habermas & T. Adorno (Eds.), *Dialéctica del Iluminismo* (pp. 147-169).
- Alonzo, D., Valencia, M., Vargas, J., Bolívar, N., y García, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Boletín Redipe*, ISSN-e 2256-1536, Vol. 5, Nº. 4, 2016, págs. 109-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064438>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Educare*, vol. 24, núm. 2, 2020, (pp. 346-368), <https://acortar.link/dDyG7r>

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Aronson, E. (1971). The theory of cooperative learning. En H. P. Knapp (Ed.), *Teaching styles and pupil progress* (pp. 5-24). University of London Press.
- Ausubel, D. P. (1976). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. México: Trillas.
- Baltar, E. (Ed.) (2017). El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía. *Revista de pedagogía*. Escolar y Mayo.
<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol0/iss0/98/>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Benner, D (1990). Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación*, núm. 292 (1990), (págs. 7 – 36). <https://acortar.link/5SwGrm>
- Bernal, G. (2022). *Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
<https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493/470>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Boyatzis, R. E. (2018). *Becoming a resonant leader: Develop your emotional intelligence, renew your relationships, sustain your effectiveness*. Harvard Business Review Press.
- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31(1), 21-32.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bustos, V., y Russo, A. (2018). *Desarrollo psicoafectivo y salud mental infantil*.
<https://acortar.link/Ayg7XM>
- Cervantes, E. (2021). Los aprendizajes no-académicos en la formación del profesorado de educación básica. *Sinéctica*, Revista electrónica de educación. ISSN: 2007-

7033 | Núm. 55 | e1111 | Sección convocatoria: investigaciones temáticas.
<https://acortar.link/hH0AaB>

- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, núm. 7, 2004, pp. 79-112. <https://acortar.link/wpzMmf>
- Caro, p. (2020). *Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://acortar.link/CJcIJ5>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación crítica. Morata
- Castellanos, S., y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. Universidad Jesuíta de Guadalajara. <https://acortar.link/bFJG5R>
- Chóliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. <https://www.uv.es/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023). Advancing Social and Emotional Learning*. <https://acortar.link/AwRdMI>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Artículo 67. 4 de julio de 1991, actualizada a octubre de 2010. (República de Colombia).
- Contreras-Colmenares, A. (2004). Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- Contreras-Colmenares, A. (2018a). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la proposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. En *Perspectivas (En Línea)*, Volumen 3 (1), enero - junio de 2018, (pp. 115-132). Recuperado el 10 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.22463/25909215.1428>
Disponible: <https://acortar.link/vBXElD>
- Contreras-Colmenares, A. (2018b). *Metódica investigativa y sus configuraciones prevalentes. Presentación en el programa de formación de investigadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Doctorado de Ciencias de la Educación. Fue desarrollado en agosto de 2018, en Bucaramanga, Colombia.
- Contreras-Colmenares, A. (2021). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. *Revista Paramillo*. II Etapa, N° 7. Edición Digital, 36, pp. 91-120.

- <https://acortar.link/Nt7AJn>
- Correa, D., Abarca, A., Baños, C., y Analuisa, S. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2019). <https://acortar.link/z9Cn3R>
- D' Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2018). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education policy analysis archives*, 8 (1), 1-44.
- Davis, M.H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS 201 Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, pp. 85.
- Delgado, P. (2019). *Crisis en la docencia: ¿por qué los profesores están abandonando las aulas?* <https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In C. A. McMurry (Ed.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Part I. (pp. 9-30). Chicago, IL: The University of Chicago Press. <https://archive.org/details/r00elationoftheorynatirich>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Díaz, M. (2013). *Control de respuestas emocionales : investigación y aplicaciones*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología]. <https://acortar.link/6Qlw5G>
- Díaz, M. (s.f.). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/k8JR8I>
- Díaz, S. y Cárdenas, R. (2022). Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes. *Educación y Ciencia*, (26). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14289>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*,

- 2(7), 162-167. <https://acortar.link/XogkuS>
- Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Litoformas.
- Dópico, E. (2011). *Conflicto y convivencia en los entornos escolares*. <https://acortar.link/OildwK>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, núm. 5, 2002, pp. 77- 96. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Eisner, E. W. (2002). *La educación artística no es un lujo*. Paidós.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Educare* [online]. 2015, vol.19, n.2. <https://acortar.link/WC9BX0>
- Ensunchó, C. y Aguilar, (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista Digital Educación y Territorios, RDET*, 1 (2), enero-junio de 2022. <https://acortar.link/qzRgaF>
- Escuela de profesores del Perú. (2023). *La evaluación de las competencias y el enfoque formativo en educación básica*. <https://acortar.link/Ue29eg>
- Espinoza, L., García, L., y Muela, J. (2018). Una mirada hacia los jóvenes con trastornos de ansiedad. *Revista de Estudios de Juventud*, ISSN-e 0211-4364, Nº. 121, 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161799>
- Espitia, M. (2022). *La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica*. [Tesis doctoral, Universidad de Los Andes]. <https://n9.cl/164r1>
- Feldman, D., Gori, A. y Diuk, B. (2021). La relación entre los enfoques didácticos y la condición social de los estudiantes. Un problema clave en el debate educativo actual. *Itinerarios educativos*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. ISSN: 1850-3853ISSN-e: 2362-5554Periodicidad: Anual vol. 1, núm. 14, 2021. <https://n9.cl/rf810>
- Fernández, R. (2023). *Formación de valores y los fundamentos axiológicos del modelo educativo bolivariano*. <http://surl.li/scosd>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, (pp. 63-93). <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Revista Discurso y Sociedad*. Traducido por Cadavid, T., 4 (3), pp. 597-614
- Flores, M. (2019). *Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante*. <https://acortar.link/bjGpPB>
- Freire, P. (1986). *La importancia del acto de leer*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, M. y Cogua, R., (2017). *El currículo*. Generalidades y aspectos relevantes para su diseño. <https://acortar.link/FVtUzy>
- Fuentes, A (1990). Harold Garfinkel: la Etnometodología. *Revista de Sociología. Universidad de Chile*. Santiago de Chile.
- Gamboa, A., Hernández, C. y Montes, A. (2018). Currículo y enfoque pedagógico: imaginarios institucionales sobre docencia en una universidad pública en Norte De Santander. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 1, pp. 46-59, 2018
- Gallardo, A. (2017). *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha*. [Tesis doctoral, Universidad de Girona].
- Garcés, L. (2020). *Concepciones de los maestros sobre las prácticas pedagógicas que realizan con sus estudiantes*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos. Madrid.

- Geseme. (2022). *La salud mental de los profesionales de la docencia: Principal riesgo laboral*. <https://geseme.com/tag/prevencion-riesgos-laborales-profesores/>
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and praxis*. Boston: Routledge.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*. 15, diciembre, 2001. <https://acortar.link/Wc8Jhj>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*.- Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Reverté
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos.
- Goleman, D. (2001). *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas*. Kairós.
- Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional*. Plaza & Janes.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional*. Zeta Bolsillo
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, J., Kindelán, L., y Cos, Y. (2018). *La unidad entre lo didáctico-metodológico y lo técnico-tecnológico en la formación profesional del docente de la rama mecánica*. Roca: Revista Científico - Educaciones de la provincia de Granma, ISSN-e 2074-0735, Vol. 14, Nº. 4 (octubre-diciembre), 2018, págs. 2-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759770>
- González, M., & Navarro, G. (2020). Prácticas docentes y desarrollo de conducta prosocial en alumnos de primer ciclo básico de una escuela chilena. *Revista Wimb Lu*, 15(1), 7–34. <https://doi.org/10.15517/wl.v15i1.40483>
- González, A. (2001), Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea, *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 6(1), 30-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300451>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>

- Guerra, Y., Mórtigo, A., y Berdugo, N. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 8 Núm. 1 (2014). <https://acortar.link/BueA1j>
- Gurung, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad el conocimiento. *Enunciación*, 20(2), pp. 271-286. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10076/11149>
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era posmoderna. *En Autoeducación digital*. <https://acortar.link/M9I2qc>
- Hattie, J. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Hernández Aragón, M., & Flores Hernández, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, 1(31), (pp. 27-40). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384565126003>
- Hessen, J. (2013). *Teoría del conocimiento* (Vol. 55). AKAL.
- Incháustegui Arias, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, vol. 23, núm. 74, (pp. 57-67), 2019. <https://acortar.link/GjFmgD>
- Instituto de Educación (s.f.). Qué es la formación de formadores y cuáles son sus principales aportes a la educación profesional. *Blog de educación y conocimiento*. Universidad ORT, Uruguay. <https://acortar.link/nAoue2>
- Jaramillo, S. y López, G. (2021). La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión de tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia. R. Quiroz Posada y J. Echeverri Álvarez (Coord.) *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*. (p.p. 85-98). Colección Investigaciones en Educación. Aula abierta, colección educativa. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://onx.la/67fd9>
- Jiménez, A. (2018). *Las competencias emocionales y su relación con la capacidad para resolver problemas interpersonales en los estudiantes de la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann” – Sector Oeste – Piura*, 2018. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://acortar.link/lwEyy5>
- Jiménez, D., Sancho, P. Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (23), 125–139.

<https://doi.org/10.18172/con.3471>

- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follett Publishing.
- Krippendorff, K.(1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Paidós Comunicación.
- La República. *Por cada docente hay 25 estudiantes en el sector público y 16 en la educación privada*. Jueves, 7 de julio de 2022. <https://acortar.link/cTlgag>
- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Mompeo.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere [online]*. 2007, vol.11, n.39, (pp.595-604). <https://lc.cx/iCvKRF>
- Ley General de Educación [LGE]*. Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lizarazo, E. (2021). *Prácticas pedagógicas de los docentes en escuelas multigrado del medio rural*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Llinares, L., Molpeceres, M. y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología* 2001, vol. 17, nº 2 (diciembre), 189-200. https://www.um.es/analesps/v17/v17_2/05-17_2.pdf
- Longás, J. y González, C. (2022). *Ecosistemas educativos y de aprendizaje: más allá del sistema educativo*. <http://surl.li/scozf>
- López, M., San Millán, y P. López, J. (2023). Salud psicoemocional. *ADOLESCERE, Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. Volumen XI, enero - febrero 2023. Nº 1. <http://surl.li/scpgv>
- Loya, H. (2008). *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf>
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2011). Students' learning processes and outcomes while using different tools to support inquiry learning. *Learning and Instruction*, 21(6), 799-811.

- Lozano Andrade, I. (2021). *Teoría y práctica en la formación docente: Una mirada sociológica*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Macías, K. (2023). Acciones Pedagógicas Visión para el Fortalecimiento de la Educación Axiológica, como Luz del Pensamiento Crítico en la Transversalidad. *CIENCIAEDUC*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos, Venezuela. ISSN-e: 2610-816X. Periodicidad: Semestral. vol. 10, núm. 1, 2023. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803731013/>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia, Revista de Educación e Investigación*. 4 (6), 35-47. <https://lc.cx/NykSXd>
- Martínez, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz*. Un estudio multinivel para Iberoamérica. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de le Madrid].
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370. <https://psycnet.apa.org/record/1943-03751-001>
- McLaren, P. (2015). *Pedagogía crítica: Revolución educativa y lucha de clases*. Morata.
- Maxwell, J. (2007). *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo*. Nashville. Grupo Nelson, Inc.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Mayer, R. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed., p. 43). Cambridge University Press.
- Merino, E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 371-377.
- Mikulic, I.M., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. Anuario de Investigaciones, II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología “Ciencia y Profesión”. 2017, Vol. 3, N°1, (pp. 374-382). <https://acortar.link/tclthF>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Módulo I. Educación Inclusiva y Especial*. <https://lc.cx/E0r6D2>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. <https://acortar.link/Nufa4d>

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. <https://lc.cx/JiH-nn>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Emociones para la vida*. Programa de educación socioemocional. <https://lc.cx/XI1Ckb>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Pacto por la equidad, pacto por la educación. Plan sectorial 2018-2022*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-349495_recurso_140.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *La formación docente en Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud]. (2022). *Resolución Número 1035 de 14 de junio de 2022*. Colombia. <https://lc.cx/7QDJ7Q>
- Mondragón, E., y Moreno, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa REDIECH*. Red de Investigadores de Chihuahua (REDIECH), 11, e916. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Unesco
- Mundaca, R. (2021). *La formación inicial del profesorado en Chile y su alineamiento con el objetivo de desarrollo sostenible 4 educación 2030*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://lc.cx/20DjLk>
- Nicoletti, J. (2014). Aportes para la formación de formadores. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, (RiHumSo)*, núm. 5, mayo-noviembre, 2014, (pp. 47-58). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=581968944002>
- Ordóñez, A., González, R., Montoya, I., y Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 6, núm. 1, 2014, pp. 229-236. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790027.pdf>
- Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología*

- Latinoamericana*, año/vol. 23. Fundación para el Avance de la Psicología Bogotá, Colombia pp. 77-89. https://lc.cx/CVPER_
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Salud del adolescente*. <https://lc.cx/xACW3J>
- Organización Panamericana de la Salud (2023). *OPS, Salud e INJUVE lanzaron kit para talleres sobre salud mental con adolescentes y jóvenes*. <https://lc.cx/qOxykh>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Prevención de problemas de conducta: lo que sí funciona*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125457_spa
- Orozco, W. (2020). Emergencia de una pedagogía simbiótica para la auto-eco-reorganización social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 16, núm. 2, pp. 107-136, 2020. Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134170241009/html/>
- Padilla, M. (2012). *La filosofía como dialéctica: El modelo dialógico del filosofar socrático-platónico*. Académica Española.
- Padrón, J. (1998): La Estructura de los Procesos de Investigación, en *REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS*. Año IX, nº 17 julio-diciembre de 2001. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Padrón, J. (2004): "Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías", en *Copérnico*, Revista Arbitrada de Divulgación Científica, Año I, Nº 1, julio-diciembre, 2004, (pp. 71-82). <https://lc.cx/e6zZg0>
- Palechor, E., Mera, P. y Zuñiga, C. (2016). Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada. *Plumilla educativa*. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1957/2098>
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula*. Factores determinantes y propuestas de intervención. <https://lc.cx/ay08OQ>
- Perera, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional*. Proyecto Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/118533>
- Pérez, M. (2008). Evolución de la Práctica Pedagógica como Dispositivo Escolar y Discursivo en la Educación Artística – Musical. *Revista Latinoamericana de*

- Estudios Educativos* (Colombia), vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 49-61
Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134115209004.pdf>
- Perrenoud, P. (1998). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Ediciones Paidós.
- Perkins, D. N. y Ritchhart, R. (2011). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En D. N. Perkins, J. Tishman, N. Jay y L. Lehtinen (Eds.). *La enseñanza para la comprensión: ¿Qué, por qué y cómo?* (pp. 1-29). Paidós. schooling. Westview Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1970). *Epistemología genética y equilibración*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y epistemología: hacia una teoría del conocimiento*. Barral.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity. Their relationship during child development*. Annual Reviews Monograph. Palo Alto, California. Annual Reviews.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *La psicología del niño*. Madrid, Ediciones Morata.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*, con prólogo de: Mario Carretero - la ed. La reimp. Aique.
- Pizano, V., Hernández, M., y Cerezo, S. (2009). Reactividad Fisiológica, Distrés, Afrontamiento y Desempeño en un Examen de Secundaria. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 43, núm. 3, 2009, pp. 507-517. Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional. <https://lc.cx/dttK5a>
- Portela, H., Taborda, J., y Loaiza, Y. (2017). El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 13, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 17-46. Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136002.pdf>
- Quijano, M. (2009). La conciencia. *Rev. Facultad Medicina. Medigraphic*. UNAM Vol. 52 No. 6, noviembre-diciembre, 2009. <https://lc.cx/FYxFJx>
- Ramos, W. (2021). *Modos de argumentación durante la formación docente inicial: construcción de conocimiento en la clase de Didáctica de la Física*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2078/te.2078.pdf>

- Rea, A. (2015). ¿El enfoque integral y el mindfulness en la educación? *Revista Para el Aula - IDEA* - N° 16 (2015). <https://acortar.link/jivutb>
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12 (1) 2016. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Ríos, O. (2021). *Gestión académica como vía para la reflexión de la práctica pedagógica sustentada en un diseño curricular integral para el mejoramiento de las Instituciones Educativas oficiales de Montería*. [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. <https://lc.cx/MiJeiY>
- Rogers, C. y Frieberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3a. ed.). Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. (2019). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Hernández, H. (2019). *Profesores Inclusivos: una Propuesta de Formación Inicial*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. <https://lc.cx/yExVNi>
- Rodríguez Sabiote, C.; Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV, núm. 2, julio - diciembre, 2005, pp. 133-154. <https://acortar.link/l3dtK2>
- Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista latinoamericana de educación comparada*. RELEC, , Año 2, 2, 2011, (pp. 84-93). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6500326.pdf>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, M., & Solano, I. (2019). *Desarrollo de habilidades didácticas y estrategias metodológicas eficaces para el aprendizaje por tareas y proyectos en la Universidad*. Universidad de Murcia. https://lc.cx/fEcWf_
- Saxberg, B. (2016). *The Learning Edge: What Technology Can Do to Educate All Children*. Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Secretaría de educación de Bogotá. (2021). *Programa integral de educación socioemocional, ciudadanía y escuelas como territorios de paz*. <https://lc.cx/RbrB8s>
- Sevilla Godínez, H. (2009). La docencia y el enfoque centrado en la persona. *EduDoc*. Centro de documentación. ITESO. <https://feismo.com/doc-viewer-v2>
- Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria. (2017). *¿Cómo influyen las emociones en nuestra salud?* <https://lc.cx/gTgAJZ>
- Suárez, A. (2021). *Aproximación teórica desde la comprensión y el significado de las representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente en las escuelas formadoras de maestros*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://acortar.link/yOwdA8>
- Suárez, D., y Barcia, M. (2022). Habilidad Interpersonal en el Estado Emocional de los Niños de Educación Inicial. *Ciencias de la Educación*. <https://acortar.link/JypsOT>
- Schwartz, S. (2002). Prioridad de Valores y Comportamiento: La aplicación de una propuesta teórica acerca de un Sistema Integrado de Valores. *Psicodebate*, 2, 119-144. <https://doi.org/10.18682/pd.v2i0.514>
- Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A. (2019). Project-based learning: A review. En J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 158-161). Routledge.
- Torres, R. (2021). *Construcción de un instrumento para la evaluación de las competencias socioemocionales en niños preescolares*. [Tesis doctoral, Universidad de la Salle Bajío]. <https://acortar.link/Y3TIHc>
- Trujillo, M., García, D. y Franco, F. (2023). Formación docente y calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 99-128. <https://doi.org/10.15332/25005421.7896>
- Unidad de Acción Comprometida con el Estudiantes (2018). *Enfoque pedagógico*. <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Enfoque-Pedagogico.pdf>
- Universidad Católica de Ávila (s.f.). *Cátedra J. H. Newman*. <https://www.ucavila.es/images/files/OTRI/documentos/catedraJHN.pdf>
- Universidad Nacional del Cuyo. (2027). La heterogeneidad como indicador de calidad educativa. <http://surl.li/scomh>

- Uzcátegui, R. (2008). La educación escolar en perspectiva humanística y pedagógica. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*. México. Año 5, núm. 10, enero - junio 2008. (pp. 1 -17). <http://www.ucv.ve/uploads/media/Uzcatogui2008.pdf>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó, 288 pp.
- Vallespir-Soler, J. y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. DOI: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251/273021>
- Vargas, J. (2021). *Competencias comunicativas del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://acortar.link/U2PLF2>
- Varo, J. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España]. <https://lc.cx/fWUmXo>
- Velázquez, C. (2013). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (400), Pág. 11. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/139>
- Verdejo, A. y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, vol. 22, núm. 2, 2010, pp. 227-235. Universidad de Oviedo. Oviedo, España. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496009.pdf>
- Villalobos, J. (2017). Diseño y validación de instrumentos de medición en investigación educativa. *Revista de Investigación Académica*, 21, 57-64.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weissberg, R. (2015). Fostering social and emotional learning through evidence-based programs. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33-49). Guilford Press.
- World Bank Group. (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. <https://lc.cx/RosHdp>

- Yáñez, P. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista Espacios*. Vol. 39 (Nº 51)
<https://acortar.link/0dlgHI>
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zubillaga, I., y Gutiérrez M. (2017). Pedagogía de la actitud, fruto de la experiencia docente. *Revista panamericana de pedagogía*, 25, 2017 (Ejemplar dedicado a: Número 25, enero-junio/Nueva Época/2017), págs. 203-225
- Zuluaga, O., Herrera, S. (2009), La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas, en: Martínez, A., Peña, F. (Comp.). *Instancias y Estancias de la Pedagogía*. La pedagogía en movimiento. Bogotá: Bonaventuriana.

ANEXOS

Anexo1. Sistematización de los objetivos

Objetivo integrador o abarcador	Objetivos Concretos	Dimensiones	Criterios de valoración	Preguntas Aquí irán los números
Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media.	6. Analizar la percepción de los maestros recién egresados y los futuros maestros sobre su formación para el desarrollo de competencias socioemocionales en su futura práctica pedagógica.	Competencias socioemocionales	Su contenido	¿Qué entiende usted por competencias socioemocionales?
			Su necesidad	¿Cuál cree usted es la necesidad de la existencia de competencias socioemocionales en la práctica pedagógica?
			Su presencia real/en acto	¿Cuáles considera que son las competencias socioemocionales más importantes que deberían conocer los futuros docentes de educación básica y media?
		Formación de formadores (futuros docentes)	El contenido de la formación	¿Qué aspectos cree que se deben reforzar en la formación docente?
			La importancia	¿Cuál es el nivel de importancia que le dan las universidades a la formación del profesorado en competencias socioemocionales? Argumente su respuesta.
			Su modo de realización	¿Cuáles estrategias o enfoques de formación consideran más efectivos para promover el desarrollo

			de competencias socioemocionales en los futuros docentes? ¿Cómo se puede asegurar la implementación exitosa de las competencias socioemocionales en el currículo educativo universitario?
	Práctica pedagógica	Sus desafíos	¿Está usted de acuerdo con que uno de los aspectos que más se les dificulta a los docentes en formación, durante sus prácticas docentes, es el manejo del clima del aula? ¿Por qué? ¿Está usted de acuerdo con que uno de los aspectos que más se les dificulta a los docentes recién egresados es el manejo del clima del aula? ¿Por qué?
		Su modo de realización	¿Qué recursos o herramientas recomendaría para apoyar a los formadores de docentes en su labor de desarrollar competencias socioemocionales?
7. Caracterizar la incidencia de la formación de formadores en el aprendizaje de competencias socioemocionales de sus futuros estudiantes de educación básica y	Competencias socioemocionales	Su importancia en el perfil docente	¿Considera importante la formación docente en competencias socioemocionales para ser llevadas al aula con sus futuros estudiantes? ¿Por qué?
		Sus beneficios	¿Cuáles son los beneficios que pueden observarse en los estudiantes cuando se

media.			promueven y desarrollan adecuadamente las competencias socioemocionales?
		Forma de desarrollarlas	¿Qué estrategias específicas aprendió en la universidad para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en los futuros estudiantes de educación básica y media?
	Formación de formadores (futuros docentes)	Impacto	¿Cómo cree que la formación del futuro docente puede impactar directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de educación básica y media?
		Su mejoramiento	¿Qué recomendaciones puede ofrecer para mejorar la formación de formadores en relación con la promoción de competencias socioemocionales en los estudiantes?
		Obligatoriedad	¿Considera que la formación de formadores en competencias socioemocionales debería ser obligatoria en los programas de formación docente? ¿Por qué?
	Práctica pedagógica		¿Qué medidas han implementado las universidades para asegurar que los futuros docentes estén actualizados en las últimas investigaciones y

			enfoques relacionados con la promoción de competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica y media?
		Incidencia	¿Cómo ha incidido su formación docente en sus prácticas pedagógicas con relación a la promoción de competencias socioemocionales en sus estudiantes básica y media?
8. Identificar las competencias socioemocionales que debería conocer y saber desarrollar el futuro docente.	Competencias socioemocionales	Su pertinencia	¿Cuáles son las competencias socioemocionales que consideras fundamentales y que debería conocer y desarrollar un futuro docente?
		Su apropiación	¿Qué habilidades emocionales crees que un docente debería poseer para manejar situaciones difíciles en el aula?
		Su forma de desarrollo	¿Cuáles son algunas estrategias que un docente puede utilizar para promover la inteligencia emocional en sus estudiantes?
	Futuro docente	Su formación	¿Cómo considera el hecho de que en la mayoría de las licenciaturas colombianas no exista una cátedra específica sobre las competencias socioemocionales?
		Su idoneidad	¿Cuál es la relación entre el bienestar emocional del docente y su capacidad para enseñar eficazmente?

9. Explicar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la educación básica y media.	Competencias socioemocionales	Su importancia	¿Cuál es la importancia de desarrollar competencias emocionales en la educación básica y media?
		Su impacto en el aprendizaje	¿Cómo puede el desarrollo de competencias emocionales en la educación básica y media impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes?
		Ejemplificación	¿Cuáles son algunos ejemplos concretos de competencias emocionales que los estudiantes pueden adquirir durante la educación básica y media?
	Educación básica y media	Beneficios	¿Cuáles son los beneficios a largo plazo de fomentar el desarrollo de competencias emocionales desde etapas tempranas de la educación?
		Relaciones interpersonales	¿En qué medida las competencias emocionales pueden influir en las relaciones interpersonales y la convivencia escolar en la educación básica y media?
		Desafíos	¿Cuáles son los desafíos o barreras que pueden surgir al intentar desarrollar competencias emocionales en estudiantes de educación básica y media?
10. Evaluar el impacto en la práctica pedagógica que tiene la formación en	Formación competencias socioemocionales en	Formación en la licenciatura	¿Cómo ha influido la formación en competencias socioemocionales que recibió en su licenciatura en su capacidad para abordar

	competencias socioemocionales.			los desafíos y conflictos en el aula de manera efectiva?
		Impacto en la práctica pedagógica	Clima del aula	¿De qué manera la formación en competencias socioemocionales mejoraría el clima emocional y relacional en el aula?
			Modo de realización	¿Qué impacto ha tenido la forma en que desarrolla las competencias socioemocionales en la capacidad de sus estudiantes para regular sus emociones y manejar el estrés en el contexto escolar?

Anexo 2. Consentimiento informado de los participantes



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica.
2. Responsable de la investigación: Sandra Milena Briceño Uribe
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santander, Colombia
4. Duración de la entrevista: entre una hora y treinta minutos a dos horas.
5. Descripción de la participación: La participación fue muy grata y las respuestas fueron dadas de manera sencilla y sincera, sin presión alguna.
6. Condiciones de la participación: Se realizó entrevista sincrónica a través de la herramienta Zoom, se solicitó autorización para grabar. Cuando había preguntas que no se captaba la intencionalidad, el participante solicitaba información más precisa.
7. Nombre del participante: Valentina Estévez
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación

C.I (C.C.): 63534308

Correo electrónico:
coord.sandrabriceno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3164939103

Firma del participante consiente

C.I (C.C.): 1005328670

Correo electrónico:
valeestevez22@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3153165599

Lugar y Fecha: 28 de julio del 2023



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica.
2. Responsable de la investigación: Sandra Milena Briceño Uribe
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santander, Colombia
4. Duración de la entrevista: entre una hora y treinta minutos a dos horas.
5. Descripción de la participación: La participación fue muy grata y las respuestas fueron dadas de manera sencilla y sincera, sin presión alguna.
6. Condiciones de la participación: Se realizó entrevista sincrónica a través de la herramienta Zoom, se solicitó autorización para grabar. Cuando había preguntas que no se captaba la intencionalidad, el participante solicitaba información más precisa.
7. Nombre del participante: Jorge Enrique Polo Vasco
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación

C.I (C.C.): 63534308

Correo electrónico:
coord.sandrabriceno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3164939103

Firma del participante consiente

C.I (C.C.): 1007896040

Correo electrónico:
jorgeenriquepolovasco@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3157350104

Lugar y Fecha: 26 de julio del 2023



Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica.
2. Responsable de la investigación: Sandra Milena Briceño Uribe
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santander, Colombia
4. Duración de la entrevista: entre una hora y treinta minutos a dos horas.
5. Descripción de la participación: La participación fue muy grata y las respuestas fueron dadas de manera sencilla y sincera, sin presión alguna.
6. Condiciones de la participación: Se realizó entrevista sincrónica a través de la herramienta Zoom, se solicitó autorización para grabar. Cuando había preguntas que no se captaba la intencionalidad, el participante solicitaba información más precisa.
7. Nombre del participante: Heider Antony Figueroa Martínez
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación

C.I (C.C.): 63534308

Correo electrónico:
coord.sandrabriceno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3164939103

Firma del participante consiente

C.I (C.C.): 1005178765

Correo electrónico:
afigueroam1@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3167918967

Lugar y Fecha: 27 de julio del 2023



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica.
2. Responsable de la investigación: Sandra Milena Briceño Uribe
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santander, Colombia
4. Duración de la entrevista: entre una hora y treinta minutos a dos horas.
5. Descripción de la participación: La participación fue muy grata y las respuestas fueron dadas de manera sencilla y sincera, sin presión alguna.
6. Condiciones de la participación: Se realizó entrevista sincrónica a través de la herramienta Zoom, se solicitó autorización para grabar. Cuando había preguntas que no se captaba la intencionalidad, el participante solicitaba información más precisa.
7. Nombre del participante: Daniela Rueda A
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación

C.I (C.C.): 63534308

Correo electrónico:
coord.sandrabriceno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3164939103

Firma del participante consintiente

C.I (C.C.): 1095947211

Correo electrónico:
danirueda2202@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3182041193

Lugar y Fecha: 27 de julio del 2023



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica.
2. Responsable de la investigación: Sandra Milena Briceño Uribe
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santander, Colombia
4. Duración de la entrevista: entre una hora y treinta minutos a dos horas.
5. Descripción de la participación: La participación fue muy grata y las respuestas fueron dadas de manera sencilla y sincera, sin presión alguna.
6. Condiciones de la participación: Se realizó entrevista sincrónica a través de la herramienta Zoom, se solicitó autorización para grabar. Cuando había preguntas que no se captaba la intencionalidad, el participante solicitaba información más precisa.
7. Nombre del participante: Kelly Johanna Rizo Morales
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación

C.I (C.C.): 63534308

Correo electrónico:
coord.sandrabriceno@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3164939103

Firma del participante consiente

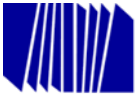
C.I (C.C.): 1005108888

Correo electrónico:
johannarizomoraes@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3182508716

Lugar y Fecha: 26 de julio del 2023

Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR	Investigación: Formación de formadores para el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación básica y media	
Observaciones: La siguiente entrevista hace parte del trabajo de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación que se busca generar la aproximación teórica respecto de la formación de los formadores (futuros maestros) para el desarrollo de competencias socioemocionales en su posterior práctica pedagógica en la educación básica y media. Los datos recopilados en esta entrevista serán de uso exclusivo de la investigación.		
Fecha		Hora:
Institución		
Investigadora	Sandra Milena Briceño Uribe	
Docente entrevistado		
Asignaturas que orienta		
Formación académica		
Preguntas	Respuestas	
1. ¿Qué entiende usted por competencias socioemocionales?		
2. ¿Cuál cree usted es la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica pedagógica?		
3. ¿Cuáles considera que son las competencias socioemocionales que se deberían desarrollar en esa futura práctica pedagógica en educación básica y media?		
4. ¿Qué aspectos relacionados con las competencias socioemocionales cree que deben reforzarse o ampliarse en la formación docente en concordancia con la práctica pedagógica?		
5. ¿Qué importancia que le deberían dar las universidades a la formación del profesorado en competencias socioemocionales apoyar la práctica pedagógica? Argumente su respuesta.		
6. ¿Qué apreciación tiene respecto a la organización e interacción que se da en el aula (establecimiento del clima en el aula) como uno de los aspectos que pudiera generar mayor dificultad para los docentes en formación, durante el desarrollo de sus prácticas docentes?		

7. ¿Qué estrategias, o recursos recomendaría para el desarrollo de las actividades en la práctica pedagógica en el aula para atender aspectos emocionales?	
8. ¿Qué importancia le atribuye en la formación docente de los dominios conceptuales y procedimentales de competencias socioemocionales que luego puedan ser llevadas a la práctica pedagógica?	
9. ¿Cuáles son los beneficios que pueden observarse en los estudiantes cuando se promueven y desarrollan adecuadamente las competencias socioemocionales?	
10. ¿Qué estrategias específicas aprendió en la universidad para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en los futuros estudiantes de educación básica y media?	
11. ¿Cómo cree que la formación del futuro docente puede impactar directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de educación básica y media?	
12. ¿Qué recomendaciones puede ofrecer para mejorar la formación de formadores en relación con los dominios conceptuales, procedimentales y/o actitudinales que debe tener un docente para mediar en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes?	
13. ¿Qué medidas han implementado las universidades para asegurar que los futuros docentes estén actualizados en las últimas investigaciones y enfoques relacionados con la promoción de competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica y media?	
14. ¿Cómo ha incidido su formación docente en sus prácticas pedagógicas con relación al desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes básica y media?	
15. ¿Qué habilidades emocionales crees que un docente debería poseer para manejar situaciones difíciles en el aula?	
16. ¿Cuáles son algunas estrategias que un docente puede utilizar para promover la inteligencia emocional en sus estudiantes?	
17. ¿Cuál es la relación entre el bienestar emocional del docente y su capacidad para enseñar eficazmente?	
18. ¿Cuál es el sentido y significado para el docente del desarrollo de competencias	

socioemocionales en la educación básica y media?	
19. ¿Cómo puede el desarrollo de competencias emocionales en la educación básica y media impactar en el aprendizaje de los estudiantes?	
20. ¿Cuáles son algunos ejemplos concretos de competencias emocionales que los estudiantes pueden adquirir durante la educación básica y media?	
21. ¿Cuáles son los beneficios a largo plazo de fomentar el desarrollo de competencias emocionales desde etapas tempranas de la educación?	
22. ¿En qué medida las competencias emocionales pueden influir en las relaciones interpersonales y la convivencia escolar en la educación básica y media?	
23. ¿Cuáles son los desafíos o barreras que pueden surgir al intentar desarrollar competencias emocionales en estudiantes de educación básica y media?	
24. ¿De qué manera la formación en competencias socioemocionales mejoraría el clima emocional y relacional en el aula?	
25. ¿Qué impacto ha tenido la forma en que desarrolla las competencias socioemocionales en la capacidad de sus estudiantes para regular sus emociones y manejar el estrés en el contexto escolar?	
¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!	

Anexo 4. Registro sistematizado de la información

Pregunta	Segmento informativo o relato	Palabras clave	Categoría(s)
1. ¿Qué entiende usted por competencias socioemocionales?	Pues, de saber que yo diga estoy seguro de, no, no, no sé. Puede intuir que son las que permiten autorregular nuestras emociones en entornos sociales de manera autónoma, sería mi adivinanza, pero no estoy seguro de si es eso. (JEPV, E1)	– No sé – Autorregular nuestras emociones – Entornos sociales – Intuir - adivinanza – Manera autónoma	– Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Espacialidad para la interacción humana – Capacidad de autodeterminación
	Como el hecho de que la persona sepa desenvolverse, manejar sus emociones, en un ámbito en el que se encuentra rodeado de otras personas y la competencia social es saber manejar esas emociones, pues... por ejemplo, nosotros que somos docentes esa carga de emociones que a veces tenemos cuando un estudiante nos hace exasperar o cuando entre ellos se tratan mal y uno no sabe qué hacer. (AHFM, E1)	– Como el hecho de – Desenvolverse – Manejar sus emociones – Competencia social – Docentes – No sabe qué hacer – Cuando los estudiantes nos exasperan	– Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Gestión de escenarios – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Espacialidad para la interacción humana – Docencia – Dominio procedimental del conocimiento – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Descompensación emocional
	Pienso como en las habilidades que se deben tener para controlar tus emociones, saber cómo manejar tus emociones frente a diferentes tipos de situaciones y evitar pues reaccionar de formas que no son, siendo uno docente tiene que saber cómo manejarlas exactamente. (DARA, E1)	– Pienso como en – Manejar tus emociones – Reaccionar – Docente – Tiene que saber	– Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Gestión de escenarios – Docencia
	Bueno, competencias emocionales... todo lo que	– Valores	– Normas axiológicas

2. ¿Cuál cree usted es la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica pedagógica?	se refiere, a lo que conlleva valores, a lo que conlleva el interior de las personas, se refiere a las emociones que puedo tratar en medio de los que me rodean, de las personas, etc. (VEB, E1)	– Emociones que puedo tratar – Los que me rodean	– Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Espacialidad para la interacción humana
	Desde mi perspectiva tratan de cómo afrontar las situaciones sociales desde las emociones porque no es lo mismo un estudiante de primaria o un estudiante básica secundaria, cada uno actúa de manera diferente. (KJRM, E1)	– Afrontar – Situaciones sociales	– Gestión de escenarios – Espacialidad para la interacción humana
	Pues, sí, yo pienso que sí, pienso que el motivo por el cual es necesario favorecerlas o enseñarlas es porque a los estudiantes, aunque están con nosotros por tiempo limitado, es necesario enseñarles a cómo relacionarse, regularse o cómo poder abarcar ciertas situaciones que les llegan cotidianamente o diariamente de la mejor manera; es decir, es necesario enseñarles cómo afrontar ese tipo de situaciones desde el apartado emocional. (JEPV, E1)	– Tiempo limitado – Enseñarles cómo relacionarse – Situaciones cotidianas – Afrontar	– Interacción limitada con el docente – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales – Gestión de escenarios – Gestión de escenarios habituales
	Como docente se encuentra uno muchos casos de violencia en el aula, pues yo que trabajo en un colegio público... digamos que hay más diversidad de estudiantes, entonces a veces los chicos chocan mucho, por eso yo creo que sí es importante aprender todas esas competencias para que los chicos de pronto sepan o puedan llevarse mejor. (AHFM, E1)	– Docente – Importante aprender todas esas competencias – Violencia en el aula – Importante aprender todas esas competencias – Llevarse mejor	– Docencia – Heterogeneidad estudiantil – Conflictividad en el entorno educativo – Coexistencia armónica – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales
	Bueno, es importante reconocerlas y aplicarlas también porque... por ejemplo... En mi ejercicio docente yo laboro con niños y tú tienes que saber cómo manejar las conductas que ellos apenas están aprendiendo a construir. Por ejemplo, ellos apenas están aprendiendo a tener su capacidad de decisión, a cómo relacionarse con los demás chicos, a controlar sus emociones, a ir dejando un poquito esa sobreprotección que se tiene desde chiquitos, desde la preescola, desde lo que es jardín, desde también dejar esas emociones que están ligadas a los papás. Los chicos ya empiezan	– Importante reconocerlas y aplicarlas – Ejercicio docente – Saber cómo – Manejar conductas – Controlar sus emociones – Capacidad de decisión – Cómo relacionarse – Emociones que están ligadas a los papás – Autónomos – Ser ejemplo	– Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales – Docencia – Dominio procedimental del conocimiento – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Facultad cognitiva y ejecutiva de selección – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades

	a ser un poquito más autónomos y uno debe ser ejemplo para ellos en cómo debe uno utilizar esas capacidades emocionales, ellos ellos son muy visuales, ellos tratan de imitar muchas cosas que nosotros hacemos. Entonces, por eso es necesario controlar esas habilidades, porque si tú pierdes la paciencia en la clase, ellos lo notan y se aprovechan. El docente debe proyectar las competencias para que de la misma manera los estudiantes empiecen a desarrollarlas. (DARA, E1)	– Pierdes la paciencia – Docente	interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales – Psicoafectos con nexos filiales – Capacidad de autodeterminación – Exemplaridad – Descompensación emocional docente
	Ya cuando estamos en la práctica docente, luego de ya estar fuera del área de la universidad, en un trabajo formal, pues ya nosotros evidenciamos y conocemos a los estudiantes a fondo, pues viéndolos diariamente, teniendo una comunicación más especial, más interactiva, entonces ahí nos podemos dar cuenta de muchas falencias que se encuentran tanto en nosotros porque no no hay algo que nos pueda como indicar de qué manera llevar algunas situaciones que se presentan con los estudiantes, entonces muchas veces nosotros no no sabemos cómo tratarlas, ¿será que sí hice bien? ¿será que debo llamar a alguien más para pedir ayuda? ¿De qué manera nosotros a veces podemos solucionar las cosas? Muchas veces las acciones se deben tomar inmediatamente y pues a veces no sabemos qué hacer en el momento. Entonces siento que es necesario en nuestro ámbito educativo poder aprender acerca de cómo llevar las situaciones que se presenten en frente de los estudiantes en cuanto emocionales. Muchas veces no conocemos la trayectoria del estudiante, muchas veces no estamos ausentes de conocer la situación completa y de cómo poderla tratar entonces siento que nosotros como licenciados en nuestra práctica, como tal, luego de salir de la universidad, ahí nosotros mismos debemos empezar como a decir... bueno... ya	– luego de ya estar fuera del área de la universidad – teniendo una comunicación más especial – De qué manera llevar – Situaciones que se presentan – No sabemos cómo – Aprender acerca de cómo llevar... – No conocemos la trayectoria del estudiante – Tratar la situación – No sabemos todo inmediatamente – luego de salir de la universidad, ahí nosotros mismos debemos empezar como a decir... bueno... ya traté una situación, vamos a ver cómo vamos con la siguiente y así sucesivamente – forma asertiva	– Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Gestión de escenarios – Dominio procedimental del conocimiento – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Heterogeneidad estudiantil – Aprendizaje por experiencia directa – Declaración categórica – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales

	traté una situación, vamos a ver cómo vamos con la siguiente y así sucesivamente. Y esa es la manera como aprendemos porque no sabemos todo inmediatamente, a través del tiempo ahí nos vamos dando cuenta cómo realmente tratar situaciones emocionales y sociales que se presenten con los estudiantes, es decir que es importante favorecerlas, si son necesarias porque eso es lo que permite también que el estudiante esté dispuesto a estar en la clase de una buena manera, de una forma asertiva... también para nosotros dictar la clase, entonces siento que sí es demasiado importante. (VEB, E1)		
	Bueno... es importante a la hora de las clases porque internamente entre ellos lo emocional vale más que lo académico. por ejemplo, mientras están en lo académico, si el amigo le dijo algo, ya se están yendo a los golpes, no saben manejar las emociones. En los estudiantes más grandes pasa otra cosa también, todo se lo guardan para ellos internamente. Es decir, es necesario favorecer las competencias socioemocionales. Muchas veces los padres de familia están tan centrados en ellos mismos y tampoco es culpa de ellos porque no saben qué es esto de controlar o manejar las emociones... Entonces no saben de pronto cómo transmitirla hacia sus hijos. (KJRM, E1)	– Lo emocional vale más que lo académico – No saben – Manejar las emociones – Todo se lo guardan para ellos internamente – los padres de familia están tan centrados en ellos mismos	– Prioridades de valor – Cultura educativa unidimensional – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Comunicación adolescente – Dinámicas familiares
3. ¿Cuáles considera que son las competencias socioemocionales que se deberían desarrollar en esa futura práctica pedagógica en educación básica y media? (la investigadora debió recordarles	Me gustaría iniciar con empatía e inclusión porque en el apartado social es muy común ver la segregación por diferentes motivos, por diferentes características. Entonces el poder detenernos por un momento y pensar en el otro y cómo o por qué actúa así, o cómo ayudarlo a sentirse más cómodo en ciertos espacios, bien sea dentro o fuera del aula, pienso que eso estaría bastante bien... es algo que muy pocas personas, en especial los adultos, tienen. La tercera en este caso sería la autorregulación de las emociones porque hay muchas personas, en especial los	– Empatía – Autorregulación – Inclusión – Segregación – Pensar en el otro y cómo o por qué actúa así, o cómo ayudarlo – Ira, rabia, llanto, auto segregación – Autónomos – No saben cómo canalizar de una forma sana sus emociones	– Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Conciencia emocional recíproca – Integración pluralista – Dinámicas sociales y relacionales – Respuestas psicoemocionales – Capacidad de autodeterminación – Dominio de las reacciones psicofisiológicas

algunas de esas competencias, pues los entrevistados lo solicitaron, no las tenían claras)	adolescentes, que no saben por ejemplo manejar emociones fuertes , como la ira o la rabia, entonces dejan que sus emociones afecten sus acciones y pues eso no está bien, o no saben cómo expresar lo que sienten de una manera sana, sino con golpes o por medio del llanto o se segregan a sí mismos. No saben cómo canalizar de una forma sana sus emociones. Me gustaría mucho también desarrollar la autorregulación de emociones , digo auto porque muchas veces tenemos a personas que nos ayudan a hacerlo, pero esas personas no siempre están con nosotros. Entonces es importante ser seres autónomos , que eso sería la cuarta o la quinta competencia en mi top cinco. (JEPV, E1)		– Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva
	Yo diría que la autorregulación . Sí, porque cuando aprendemos a manejar nuestras emociones o a controlarnos , evitamos que sucedan cosas que a veces pasan; por ejemplo, cuando un niño golpea a otro o cuando se dicen groserías o se tratan mal. Yo diría que la regulación de las emociones es entonces la más importante para relacionarse bien con los demás . (AHFM, E1)	– Autorregulación – Manejar nuestras emociones o controlarnos – cuando un niño golpea a otro o cuando se dicen groserías o se tratan mal. – para relacionarse bien con los demás.	– Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Respuestas psicoemocionales – Dinámicas sociales y relacionales
	Bueno, en 1° muchos chicos tenían que aprender a manejar la tolerancia , la empatía , porque por ejemplo yo tenía un curso que era del colegio X y había un muchacho que tenía unos principios de autismo, pero era bastante marcado... y el muchacho tenía impulsos que él decía lo que quería en el momento que quería y los compañeros de él habían momentos que les costaba tolerarlo y entender su situación. Pero en la dinámica de mi clase yo lo puse como un auxiliar para mí porque tenía grandes habilidades en el aspecto numérico. Entonces él respondía las cosas súper rápido y los chicos pues decían... bueno si él sabe, entonces no participo, porque él respondía todo. Entonces no yo le planteé una forma de juego y él también me ayudaba a tener	– Empatía – Autocontrol – Toma de decisiones – Manejar la tolerancia – Les costaba tolerarlo – autoconocimiento – motivación – comunicación asertiva – alto índice de ansiedad – inclusión – saber plantear una dinámica donde se involucren todos juntos – autonomía – compartir en clases y en la	– conciencia emocional recíproca – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Facultad cognitiva y ejecutiva de selección – Integración pluralista – Dinámicas de grupo inclusivas – Conciencia intrapsíquica – Capacidad de autodeterminación – Normas axiológicas – Conciencia intrapsíquica – Estrés decisional – Motivante Intrapsíquico

	el control como del manejo con los compañeros, entonces como que uno tiene que saber plantear una dinámica donde se involucren todos juntos y en eso creo que se refuerza más, esa parte de la empatía y la tolerancia eso en un ambiente ya de inclusión. Ya en la parte autónoma de cada chico, en su crecer día a día y en su forma de compartir en clases y en la participación. Creo que hay muchos valores también que hay que inculcarle a los chicos, ellos deben trabajar mucho su capacidad de autocontrol, autoconocimiento, también motivación. Están en una etapa en la que van a tomar decisiones, ya son capaces de tomar decisiones y las decisiones les aterra mucho, entonces toman reacciones y situaciones muy... muy... ahorita últimamente tienden a ser muy dramáticos, entonces se toman las cosas muy a pecho, entonces uno tiene que saber también cómo utilizar comunicación asertiva. Y mira que también hay una cosa importante... es que después de la pandemia los chicos demostraron tener un índice alto de ansiedad, entonces pues ahorita todos son como muy nerviosos, muy preocupados, muy conscientes de su realidad y de su entorno, entonces eso los tiene más preocupados de qué voy a hacer con mi vida, viven un poquito más allá de lo que es la realidad. (DARA, E1)	- participación - valores - las decisiones les aterra mucho - tienden a ser muy dramáticos - se toman las cosas muy a pecho - alto índice de ansiedad - nerviosos, muy preocupados, muy conscientes de su realidad - qué voy a hacer con mi vida	- Sobrerreacción emocional - Metodología socrática - Pedagogía dialógica - Respuestas afectivas extremas - Ansiedad adolescente
	Primero, el manejo de emociones, manejo de emociones es la principal. Tuve una experiencia hace poco en un trabajo y los niños no no saben manejar sus emociones. Entonces se me perdió un lápiz, ya tengo rabia, me frustró, lloro porque no sé cómo afrontar eso. Entonces los niños se frustran muy rápido y no saben cómo manejar la situación pues se presenta algo difícil y ya estoy preocupado, ¿Qué voy a hacer? ¿qué me van a decir en la casa? Entonces esa es una de las principales, manejo de las emociones. Segundo, toma de decisiones, a ver si estoy	- Toma de decisiones - Manejo de emociones - No saben manejar sus emociones - No saben cómo manejar la situación - Tengo rabia, me frustró, lloro	- Facultad cognitiva y ejecutiva de selección - Dominio de las reacciones psicofisiológicas - Respuestas psicoemocionales - Aprendizaje por experiencia directa - Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva

	tomando la decisión correcta al decir algo, al opinar algo. Yo creo que esa es otra de las competencias importantes. No sé, creo que esas son las fundamentales, manejar bien las emociones al momento de afrontar cualquier situación que se presente, sea fácil o difícil. (VEB, E1)		
	La paciencia, la tolerancia, porque son muy impacientes, en mi clase artística eso se refleja cuando hacen trazos, se ve la diferencia entre unos y otros porque unos son inquietos, se frustran, se desesperan, otros son más calmados y más receptivos. Otra competencia socioemocional es la responsabilidad en cuanto a los materiales, los cuadernos, los trabajos. También la toma de decisiones, porque son muy de repetir las acciones que hacen los demás, entonces si el compañerito hizo esto, yo tengo que hacer esto, no me apodero de mis actitudes... Tienen que aprender a manejar ese tipo de acciones, de que las acciones tienen su consecuencia. (KJRM, E1)	– Toma de decisiones – Paciencia – La tolerancia – unos son inquietos, se frustran, se desesperan, otros son más calmados y más receptivos – Responsabilidad – Las acciones tienen su consecuencia	– Facultad cognitiva y ejecutiva de selección – Respuestas psicoemocionales – Discernimiento de las implicancias
4. ¿Qué aspectos relacionados con las competencias socioemocionales cree que deben reforzarse o ampliarse en la formación docente en concordancia con la práctica pedagógica?	Yo pienso que en la universidad sí se mencionan estas competencias, en especial en las universidades que tienen como materia... una materia que diga inclusión, por ejemplo, y allí nos dicen... sí, la idea es que los estudiantes trabajen en equipo, el trabajo colaborativo y demás... pero todo se queda en teoría, no nos dicen cómo llevar esa teoría a la práctica.. Entonces cuando nosotros de primerizos cuando... hablo por mí... técnicamente me gradué el semestre pasado, pero ya tengo año y medio más o menos de experiencia en el apartado laboral, es complicado y me ha tocado es a mí mismo descubrir a partir de mi personalidad cómo puedo prevenir la segregación en el aula y manejar las emociones, pero no es algo que yo diga gracias a la universidad tal cosa, no. Sí me gustaría que en la universidad me hubieran	– Una materia – la idea es que los estudiantes trabajen en equipo, el trabajo colaborativo y demás – todo se queda en teoría, no nos dicen cómo llevar esa teoría a la práctica – ya tengo año y medio más o menos de experiencia en el apartado laboral, es complicado y me ha tocado es a mí mismo descubrir – manejar las emociones, pero no es algo que yo diga gracias a la universidad tal cosa, no. – algo más desde la experiencia del profesor y no tanto de los autores	– Cátedra especializada: incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo universitario – Integración pluralista – Cooperación sinérgica – Carencia de enfoque práctico formativo – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Aprendizaje por experiencia directa

	dicho... algo más desde la experiencia del profesor y no tanto de los autores. (JEPV, E1) Puesto creo que debe reforzarse como tal la formación en estas competencias porque no se enseñan de manera explícita, por lo menos yo siento que no fue así. Bueno, yo diría que todas las competencias socioemocionales, reforzar el cómo trabajarlas en clase. Me parece muy importante a veces también uno como docente no se sabe autorregular, por ejemplo. Y de pronto también se sale de sus casillas. Y eso es lo que uno no debe permitir porque uno pues sabe que ellos son chicos y pues uno ya es adulto. Pero pues sí sería importante aprender a reconocer que existen esas competencias y que podemos fortalecerlas para nosotros y para el beneficio del ambiente en el aula. (AHFM, E1) Bueno... cuando uno entra a la universidad, en primer semestre, en mi época, habían ciertos programas para los recién ingresados y se trataban temas como... cómo vivir el día a día, aprender cositas que tienen que ver un poquito más con lo emocional, pero no muy profundo, ayudaban como a manejar ciertas cosas, como el estrés o cómo organizar tus hábitos y esas cositas, pero no había una materia específica para eso, te ayudaban si tú solicitabas ayuda o acompañamiento debido a que no te sentías bien, si te estabas sintiendo depresivo. Tú podías solicitar la cita con psicoorientación, pero en la licenciatura como tal no había una cátedra para ello o para que nosotros aprendiéramos a cómo desarrollar las competencias socioemocionales en los estudiantes. (DARA, E1) Bueno, salí de la universidad, empecé a ejercer y me sucedió este caso que comentaba antes, pero yo no no supe cómo actuar frente a esa situación que se presentó. No supe porque no obtuve en la universidad las herramientas necesarias para saber formar a los estudiantes precisamente en	– Debe reforzarse como tal la formación – No se enseñan de manera explícita – cómo trabajarlas en clase. – también uno como docente no se sabe autorregular – aprender a reconocer que existen esas competencias y que podemos fortalecerlas para nosotros y para el beneficio del ambiente en el aula – programas para los recién ingresados – No había una materia específica – Programas para los recién ingresados – en la licenciatura como tal no había una cátedra para ello o para que nosotros aprendiéramos a cómo desarrollar las competencias socioemocionales en los estudiantes – pero yo no no supe cómo actuar frente a esa situación que se presentó – no obtuve en la universidad las herramientas	– Necesidad de mejora en la formación – Carencia de Abordaje Pedagógico Explicito – Enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales – Dominio de las reacciones psicofisiológicas por parte del docente – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales – Descompensación emocional docente – Cátedra especializada: incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo universitario – Inducción universitaria – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior
--	--	--	---

	esas competencias, entonces debe reforzarse la enseñanza de aspectos diferentes a lo netamente académico. Bueno, principalmente el manejar a los estudiantes no tanto manejo de que hagan silencio de que estén atentos a la clase sino tanto sino más bien el manejo de las emociones. Sí, el manejo de cómo ayudar ciertas situaciones, no sabemos bien cómo enseñarles a los estudiantes y tampoco nosotros tenemos las herramientas para hacerlo. A veces no sabemos qué hacer, entonces se me presentaba este caso con el niño... bueno yo qué hago, entonces se partió el termo, hablamos con la mamá y ella dice “necesito solución ya” es como si dijera... necesito que el termo se transforme y ya que quede arreglado. Es difícil para mí el manejo de ciertas situaciones que involucran las emociones de los niños, no sé cómo calmar al niño en este momento. Entonces creo que eso es algo importante que que las universidades como tal deberían reforzar, cómo manejar a mis estudiantes no en el manejo de grupo en clase sino el manejo de sus emociones, qué podría hacer en esos casos, bueno... que te brinden herramientas al respecto. (VEB, E1)	– saber formar a los estudiantes – debe reforzarse la enseñanza de aspectos diferentes a lo netamente académico. – Manejo de las emociones – Ayudar ciertas situaciones – A veces no sabemos qué hacer – Es difícil para mí el manejo de ciertas situaciones – Cómo manejar a mis estudiantes – qué podría hacer en esos casos, bueno... que te brinden herramientas al respecto	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Dominio de la formación estudiantil – Carencia de enfoque práctico formativo – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Gestión de escenarios – Habilidades de gestión estudiantil – Enfoque pedagógico de las competencias socioemocionales – Prioridades de valor – Cultura educativa unidimensional – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva
	No había como tal una asignatura que tratara sobre estas competencias. Pero ¿cuál era la estrategia en la universidad? que uno desde el primer semestre, uno ya estaba laborando en una institución. Desde la vivencia uno se daba cuenta si verdaderamente quería dedicarse a la docencia porque muchas veces uno tiene un imaginario distinto en sí mismo, yo quiero esto, yo no quiero esto, no pierdo tanto tiempo haciéndolo, y avanzo en mi proyecto interno. Eso se veía mucho en los dos primeros semestres que se iban retirando compañeros. (KJRM, E1)	– No había como tal una asignatura – uno desde el primer semestre, uno ya estaba laborando en una institución – Desde la vivencia – Eso se veía mucho en los dos primeros semestres que se iban retirando compañeros	– Cátedra especializada: incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo universitario – Aprendizaje por experiencia directa – Inducción universitaria
5. ¿Qué importancia que le deberían dar las universidades a	La universidad debería hacer algo y es en el primer semestre... No sé, una especie de taller o un filtro en el que nos diga emocionalmente	– No podemos hacer o proyectar lo que no somos – si un profesor que ya se graduó	– La Congruencia Identitaria en la praxis pedagógica – Metodología para el desarrollo

la formación del profesorado en competencias socioemocionales apoyar la práctica pedagógica? Argumente su respuesta.	cómo estamos y cómo podemos alcanzar el máximo potencial humano por medio de ciertos talleres durante la universidad o ciertas selectivas o algo así porque nosotros no podemos hacer o proyectar lo que no somos. Si una persona o si un profesor que ya se graduó de la universidad, no es empático, no es inclusivo, no es autónomo, cómo va a pretender proyectar eso y difundir esa semilla y desarrollar esas competencias socioemocionales. <u>Importante que la universidad nos ayude a nosotros primero a alcanzar esas competencias</u> para nosotros saber cómo podemos alcanzarlas con nuestros estudiantes en un futuro. (JEPV, E1)	de la universidad, no es empático, no es inclusivo, no es autónomo, cómo va a pretender proyectar eso y difundir esa semilla y desarrollar esas competencias socioemocionales. – Por medio de talleres o ciertas selectivas – La universidad debería hacer algo y es en el primer semestre – Importante que la universidad nos ayude a nosotros primero a alcanzar esas competencias	socioemocional en la educación superior – Fortalecimiento de Competencias socioemocionales en la Educación Superior – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales en la educación superior – Dominio procedimental del conocimiento
	En el programa del que soy egresado... no egresé hace más de 5 años... no hubo de pronto alguna asignatura o algo específico en el currículo o en el plan de estudios de la licenciatura que yo estudié donde nos enseñaran como docentes cómo manejar ese tipo de situaciones que se dan en el aula... y me parece que sería súper importante que... pues como licenciados que se están formando... aprender a manejar chicos, aprender a manejar grupos, aprender a mediar, a negociar con ellos. Una que otra cosita se escuchó en clases, pero no que hubiera una cátedra específica acerca de eso. Entonces sí me parece muy importante que se refuerce el cómo desarrollar sobre todo las competencias socioemocionales para luego poder como futuros docentes trabajar en clase con los estudiantes en los colegios. (AHFM, E1)	– no hubo de pronto alguna asignatura o algo específico en el currículo – pero no que hubiera una cátedra específica acerca de eso – cómo manejar ese tipo de situaciones que se dan en el aula – me parece que sería súper importante que... pues como licenciados que se están formando... aprender a manejar chicos – muy importante que se refuerce el cómo desarrollar sobre todo las competencias socioemocionales	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Gestión de escenarios – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales en la educación superior – Gestión pedagógica de la dinámica grupal.
	Las universidades siento que no le dan tanta importancia a este aspecto con los futuros licenciados y deberían darle porque vamos a trabajar con personas. (DARA, E1)	– Las universidades siento que no le dan tanta importancia a este aspecto con los futuros licenciados y deberían darle porque vamos a trabajar con personas.	– Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales en la educación superior
	Las universidades se han enfocado mucho en cómo poder enseñar académicamente, pero no en	– Las universidades se han enfocado mucho en cómo	– Gestión pedagógica de la dinámica grupal

	cómo poder manejar las situaciones en el aula de clase. Un poco cuando estamos en las prácticas docentes, pero... pues como digo no es mucho el tiempo que se lleva ahí, entonces nunca se presentan así casos de extraordinarios, son muy pocos los que se presentan. Entonces por el poco tiempo uno no sabe completamente qué se puede llegar a encontrar realmente en el ámbito del trabajo ya cuando sale de la universidad. Entonces sí es necesario que brinden como esas herramientas para que nosotros como docentes las podamos implementar en nuestra aula de clases ya siendo como tal, docentes profesionales. (VEB, E1)	poder enseñar académicamente – cómo poder manejar las situaciones en el aula de clase. – Entonces por el poco tiempo uno no sabe completamente qué se puede llegar a encontrar realmente en el ámbito del trabajo ya cuando sale de la universidad. – sí es necesario que brinden como esas herramientas para que nosotros como docentes las podamos implementar	– Gestión de escenarios – Equilibrio entre la educación académica y el desarrollo humano en la educación superior – Desafíos en la transición de la universidad a la práctica pedagógica – Condiciones Restrictivas del currículo educativo – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional
	Deberían darle mucha importancia porque se trata de la formación integral de los estudiantes que debe ir primero que el aprendizaje de conceptos. (KJRM, E1)	– Deberían darle mucha importancia – se trata de la formación integral de los estudiantes	– Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales en la educación superior – Formación integral – Prioridades de valor – Cultura educativa unidimensional
6. ¿Qué apreciación tiene respecto a la organización e interacción que se da en el aula (establecimiento del clima en el aula) como uno de los aspectos que pudiera generar mayor dificultad para los docentes en formación, durante el desarrollo de sus prácticas docentes?	Primero, si uno no tiene experiencia, ya por ahí ya va en desventaja. Cuando un docente es primerizo y no sabe cómo liderar la multitud o bueno en el salón de clases cómo moverse, cómo hablar, ya ahí va en desventaja porque lo más probable es que se concentre en la clase que preparó, que salga bien ejecutada, pero no se va a interesar tanto por los estudiantes. Primero, no los conoce; segundo, no sabía qué problemas o qué roces traen entre los estudiantes. Por ejemplo, que uno va a hacer una actividad en grupo y se encuentra con el típico caso de “Profe con ella no me hablo”... Entonces eso genera como una especie de tensión en el aula que puede afectar el clima. También la metodología de uno, cuando uno no tiene una metodología interesante, o sea es para mí 50/50, al menos al inicio, yo pongo 50, el estudiante pone 50, pero	– si uno no tiene experiencia – no sabe cómo liderar la multitud o bueno en el salón de clases cómo moverse, cómo hablar – no sabía qué problemas o qué roces traen entre los estudiantes – tensión en el aula que puede afectar el clima – cuando uno no tiene una metodología interesante, o sea es para mí 50/50, al menos al inicio, yo pongo 50, el estudiante pone 50, pero si no estoy dando de verdad mi 50%	– Docentes neófitos – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Descompensación emocional – Simbiosis pedagógica – Ecosistema de aprendizaje

	si no estoy dando de verdad mi 50% ,pues también va a ser difícil que uno pueda tener una clase amena con los estudiantes. También, hay un factor que puede afectar el clima de la clase y es si alguien está observando por primera vez tu clase, entonces creo que el clima del aula sí es lo que más se dificulta en la práctica docente. (JEPV, E1)	,pues también va a ser difícil que uno pueda tener una clase amena con los estudiantes. – el clima del aula sí es lo que más se dificulta en la práctica docente.	
	Claro que sí, es lo que mayor dificultad genera a la hora de llevar a cabo las clases. Por ejemplo, si manejas un grupo difícil, si no sabes cómo llevarlo, pues para uno se le va a hacer lo más tedioso del mundo como docente. En cambio, si tú ya sabes cómo tratar un grupo difícil o qué estrategias utilizar desde lo socioemocional, qué estrategias utilizar para llevar a ese grupo a convertirse en un grupo muchísimo más tranquilo, sería una maravilla para todos los que ya estuvimos en práctica docente. (AHFM, E1)	– si manejas un grupo difícil, si no sabes cómo llevarlo, pues para uno se le va a hacer lo más tedioso del mundo como docente. – qué estrategias utilizar desde lo socioemocional	– Gestión pedagógica de la dinámica grupal – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional
	Sí pienso que la interacción en el aula, no tanto entre los estudiantes y la docente, sino entre los estudiantes, fue algo difícil en la práctica docente porque a veces los estudiantes no se tratan bien entre ellos, el comportamiento en el aula es complicado cuando se es novato. (DARA, E1)	– la interacción en el aula, no tanto entre los estudiantes y la docente, sino entre los estudiantes, fue algo difícil – no se tratan bien entre ellos – cuando se es novato.	– Gestión pedagógica de la dinámica grupal – Respuestas psicoemocionales – Docentes neófitos
	El comportamiento de los estudiantes, sus actitudes y sus emociones son las que nos ayudan a estar activos (como docentes) y decir... bueno hoy estoy súper activa y estoy emocionado por ir a la clase porque los estudiantes están en la disposición correcta, porque participan. Entonces yo creo que eso es fundamental para nosotros poder llegar al aula y decir... Bueno estoy motivada porque los estudiantes me ayudan, pero cuando los estudiantes realmente no quieren participar, se sienten desmotivados, eso pasa más con los estudiantes más grandes, no le prestan atención a los docentes que están haciendo las prácticas porque pues lo ven a uno como que... quién viene a mandarme... quién viene a darme	– sus actitudes y sus emociones son las que nos ayudan a estar activos – estoy motivada porque los estudiantes me ayudan – bueno hoy estoy súper activa y estoy emocionado por ir a la clase porque los estudiantes están en la disposición correcta – se sienten desmotivados – no le prestan atención a los docentes – a veces no eran participativos, no estaban atentos, no les	– Pedagogía de la actitud – Motivante Intrapsíquico – Respuestas psicoemocionales

	órdenes... no es mi profesor. Me pasaba mucho, me veían como otra niña más, otra estudiante más, entonces los estudiantes a veces no eran participativos, no estaban atentos, no les importaba prestar atención a las clases. Entonces ese hecho muchas veces permitía que uno como que no estuviera motivada, como... ¡Ay no!... otra vez allá, no me prestan atención, y entonces eso es una interrupción para que nosotros podamos dictar una clase. (VEB, E1)	importaba prestar atención a las clases – que no estuviera motivada, como... ¡Ay no!... otra vez allá, no me prestan atención	
	Sí es difícil en un principio el manejo del aula. En la práctica docente teníamos observación y ayudantía las dos primeras semanas para mirar, por ejemplo, cuáles eran las estrategias que utilizaba la docentes para reforzar en el manejo de aula internamente. También depende mucho del manejo de grupo de cada docente, por ejemplo en mi caso normalmente no he tenido dificultades como tal en el entorno de los estudiantes porque me gusta estar siempre de tú a tú. Siempre estamos haciendo el paso a paso de la clase de forma integral, de forma grupal y mediante las fichas o los trabajos que se realice... entonces influye mucho la actitud y el comportamiento que ellos tengan porque con solo uno que quiere distraer al resto, se puede perder muchas veces el hilo de la clase. (KJRM, E1)	– manejo de grupo de cada docente – No he tenido dificultades como tal en el entorno de los estudiantes – de forma integral – influye mucho la actitud y el comportamiento que ellos tengan porque con solo uno que quiere distraer al resto	– Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Espacialidad para la interacción humana – Formación integral – Respuestas psicoemocionales
7. ¿Qué estrategias, o recursos recomendaría para el desarrollo de las actividades en la práctica pedagógica en el aula para atender aspectos emocionales?	Profe, la verdad me quedó un poco corto porque no, no tengo digamos que no tengo como tal recursos. Puedo hacer actividades en las que los estudiantes tengan que trabajar en equipo y tengan que de alguna forma ayudarse y todos aporten su granito de arena. No sé, traer como videos que al final evocan alguna emoción que tiene que ver con el trabajo en equipo, la empatía...sí... cortos animados. Por lo general suelo implementar competencias emocionales a veces de forma muy pasiva, sin que los estudiantes se den cuenta, pero como tal que yo	– no, no tengo digamos que no tengo como tal recursos. – tengo tal estrategia así de forma activa, no. – tiene que ver con el trabajo en equipo – trabajar en equipo y tengan que de alguna forma ayudarse y todos aporten su granito de arena – tiene que ver con el trabajo en equipo	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Cooperación sinérgica – Dominio de las reacciones psicofisiológicas

	diga tengo tal estrategia así de forma activa, no. (JEPV, E1) Bueno... no conozco muchas, no conozco muchas porque como te digo pues en la universidad no... no me enseñaron muchas, pero pues la que más utilizo yo es el diálogo. Pues dialogar con los chicos primero, pues mi filosofía como maestro ha sido que se aprendan una sola cosita, pero desde que ellos aprendan a ser mejor persona, eso les da un plus. Por ejemplo, yo que soy del área de inglés, no es que el estudiante se aprenda el verbo “To Be” o su estructura, o sepa el presente perfecto, o el tercer condicional... no, a veces esas cosas no son tan importantes como el hecho de que por ejemplo el que sea un estudiante que le ayuda a su compañero porque no entiende, en vez de estar solo enfocado en lo suyo y en quedar bien y no ayudarlo al otro. También que el estudiante sea ese que escucha atentamente, el estudiante que es amable con el otro y lo trata bien, porque eso crea un clima de bienestar. Cuando existe mucho ruido, cuando existe mucha pelea o cuando existen muchos conflictos, qué van a aprender los estudiantes, si ellos están concentrados en los problemas de la clase y no existe armonía. (AHFM, E1) Claro, por ejemplo con una dinámica de clase donde involucre las matemáticas, por ejemplo... tú puedes utilizar la estadística, datos, ¿has visto la película de Intensamente donde las emociones son protagonizadas por unos personajes? Bueno Imagínate que tienen los cinco personajes, entonces tú planteas situaciones donde los chicos sienten una de cada una de esas emociones y se hace un estudio estadístico, bueno... en esta situación ¿Qué emoción sintieron? Que tristeza, que alegría, entonces se hace un conteo, ahí puedes estar involucrando la estadística y también reconociendo las emociones que se están vinculando, algo así de manera transversal con	– tengo tal estrategia así de forma activa, no. – la que más utilizo yo es el diálogo – aprendan a ser mejor persona – no es que el estudiante se aprenda el verbo “To Be” o su estructura, o sepa el presente perfecto, o el tercer condicional... no, a veces esas cosas no son tan importantes – que sea un estudiante que le ayuda a su compañero porque no entiende, en vez de estar solo enfocado en lo suyo y en quedar bien y no ayudarlo al otro. – el estudiante que es amable con el otro y lo trata bien, porque eso crea un clima de bienestar – Cuando existe mucho ruido, cuando existe mucha pelea o cuando existen muchos conflictos, qué van a aprender los estudiantes – Y no existe armonía – una dinámica de clase donde involucre las matemáticas, por ejemplo... tú puedes utilizar la estadística, datos, ¿has visto la película de Intensamente donde las emociones son protagonizadas por unos personajes? – en esta situación ¿Qué emoción sintieron?	– Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Enfoque transversal de las competencias socioemocionales – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Formación integral – Prioridades de valor – Simbiosis pedagógica – Ecosistema de aprendizaje – Conflictividad en el entorno educativo – Equilibrio sistémico – Enfoque transversal de las competencias socioemocionales – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios
--	--	---	---

	el área que manejo, las matemáticas. (DARA, E1) La primera, poder motivar a los estudiantes, ¿Cómo motivo a mis estudiantes? conociendo más allá de lo que les gusta, qué no les gusta, qué les parece interactivo... Y a partir de eso que les gusta, que les llama la atención, puedo llegar a ellos de una mejor manera. Otra, es preocuparme por ellos. Entonces, si veo que tienen una dificultad... Bueno... me acerco, le pregunto ¿quieres hablar? ¿qué quieres hacer? ¿necesitas ayuda? Buscar como esas herramientas o ayudas que nosotros permitamos acercarnos a los estudiantes para que ellos vean nuestra apreciación y que de verdad pues nos enfocamos en ellos. No solo dictar una clase, sino también preocuparnos emocionalmente, de qué manera se puede ayudar y así pues también motivándolos en hacer actividades que les guste, actividades interactivas, juegos, porque eso es lo principal para que los estudiantes aprendan, por medio de juegos y cosas que los motiven y les llame la atención. (VEB, E1)	– ¿Cómo motivo a mis estudiantes? – Y a partir de eso que les gusta, que les llama la atención, puedo llegar a ellos de una mejor manera. Otra, es preocuparme por ellos. – ¿quieres hablar? – Buscar como esas herramientas o ayudas que nosotros permitamos acercarnos a los estudiantes – No solo dictar una clase, sino también preocuparnos emocionalmente, de qué manera se puede ayudar y así pues también motivándolos en hacer actividades que les guste, actividades interactivas – cosas que los motiven y les llame la atención.	– Motivante Intrapsíquico – Metodología socrática – Motivación pedagógica adaptada a intereses – Pedagogía dialógica – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Formación integral – Motivantes intrapsíquicos
	Se podría resaltar mucho la comunicación asertiva, yo pregunto mucho en la clase cómo están percibiendo los temas que se manejan, para que se expresen mediante lo que entienden y que lo que no entienden, o comuniquen, para poder resolver esas dudas que tienen internamente. De igual manera, si el compañero tiene una duda, que los otros reaccionen de la mejor manera, una manera empática. La estrategia que yo más resaltó entonces es la comunicación en el aula, que se dé ese espacio a ellos también de presentar sus pensamientos. Siento que así se puede reforzar también mucho más la colaboración entre ellos y el trabajo en equipo, como otras competencias importantes. (KJRM, E1)	– la comunicación asertiva – que los otros reaccionen de la mejor manera, una manera empática – La estrategia que yo más resaltó entonces es la comunicación en el aula – se puede reforzar también mucho más la colaboración entre ellos y el trabajo en equipo	– Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Cooperación sinérgica – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales

8. ¿Qué importancia le atribuye en la formación docente de los dominios conceptuales y procedimentales de competencias socioemocionales que luego puedan ser llevadas a la práctica pedagógica?	Mucha, considero que como docentes debemos saber cómo promover esas competencias en nuestros estudiantes, cómo hacer para que ellos reflejen esos saberes en la práctica y sean excelentes seres humanos primero que todo. (JEPV, E1)	– qué estrategias puedo utilizar en este momento yo me quedo en blanco	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Formación integral
	Yo diría que es de las cosas clave en el aula, o sea.. debería ser de las cosas más importantes porque si tú me preguntas a mí qué estrategias puedo utilizar en este momento yo me quedo en blanco. Sí... O sea, yo digo bueno... yo trato de dialogar con ellos o de comprenderlos mucho, algo pero es desde mi perspectiva, pero no conozco así a ciencia cierta, no hay un dominio conceptual de mi parte, digamos que todo lo he aprendido ya es en la práctica, no durante la carrera. (AHFM, E1)	– qué estrategias puedo utilizar en este momento yo me quedo en blanco – yo trato de dialogar con ellos o de comprenderlos mucho – no hay un dominio conceptual de mi parte, digamos que todo lo he aprendido ya es en la práctica	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Aprendizaje por experiencia directa
	No tuve como tal formación en este aspecto, por lo menos no a través de una cátedra o de manera explícita. (DARA, E1)	– No tuve como tal formación en este aspecto, por lo menos no a través de una cátedra o de manera explícita	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Cátedra especializada: incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo universitario
	Bueno, realmente es importante conocer esos aspectos porque muchas veces nos estrellamos, y muchas veces pensamos... ¡Ay no!, ¿tomé la mejor decisión? ¿si estoy haciendo lo correcto? Y ¿Sí dije lo correcto? porque muchas veces con una sola palabra podemos también causar mucho daño o mucha ayuda, entonces creo que es realmente importante y es lo que más hace falta en la universidad, poder aprender esas herramientas de cómo intervenir en situaciones difíciles en situaciones emocionales porque no muchas veces son los psicólogos, muchas veces nosotros como docentes somos los que debemos intervenir en ello y muchas veces no lo	– realmente es importante conocer esos aspectos porque muchas veces nos estrellamos – ¿tomé la mejor decisión? ¿si estoy haciendo lo correcto? Y ¿Sí dije lo correcto? – hace falta en la universidad, poder aprender esas herramientas – cómo intervenir en situaciones difíciles en situaciones emocionales – muchas veces nosotros como docentes somos los que	– Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales – Indeterminación pedagógica – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Enfoque pedagógico de las

	sabemos... Entonces siento que es realmente importan (VEB, E1) Pues... yo siento que sí es muy importante porque al aprenderlo, al tener dominios conceptuales, se puede manejar mucho mejor las situaciones que se presentan en el aula con los estudiantes y se podría reforzar mucho más el manejo de grupo. Entonces, sería una muy buena estrategia de formación para luego enfrentarse a los distintos tipos de procesos con los estudiantes, cada estudiante es un mundo diferente. (KJRM, E1)	debemos intervenir en ello y muchas veces no lo sabemos – yo siento que sí es muy importante porque al aprenderlo, al tener dominios conceptuales – manejar mucho mejor las situaciones que se presentan en el aula con los estudiantes – cada estudiante es un mundo diferente.	competencias socioemocionales – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Heterogeneidad estudiantil
9. ¿Cuáles son los beneficios que pueden observarse en los estudiantes cuando se promueven y desarrollan adecuadamente las competencias socioemocionales?	Mejores seres humanos en general; es decir, son personas como muy tranquilas, son personas que tienen un nivel de comunicación asertiva bastante alto, son personas que pueden trabajar con alguien e ir más allá... o sea... como que a pesar de que esa persona no le caiga bien o... a pesar de que nunca han estado con esa persona, son estudiantes que pueden pasar por la emoción, no sé del gusto y trabajar con las personas así no las conozcan bien para llegar al objetivo. Cuando tienen competencias socioemocionales son personas redondas, integrales, que saben lidiar con diferentes tipos de personas y situaciones. (JEPV, E1)	– Mejores seres humanos en general – un nivel de comunicación asertiva bastante alto – integrales – saben lidiar con diferentes tipos de personas y situaciones.	– Formación integral – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Gestión de escenarios
	Yo diría que, por ejemplo, si se desarrollara el liderazgo o la autorregulación, el beneficio sería grandísimo porque existiría una armonía. No el salón de clases ideal, siempre van a existir diferencias, pero si, por ejemplo, en el aula se desarrollaría un ambiente en el que todo nos respetamos y nos tratamos bien y como iguales, el beneficio sería que los estudiantes estudian mucho más tranquilos, su filtro afectivo se vería mucho más mejorado, entenderían mucho más... yo creo... que la clase. También, aprenderían a ser mejores personas. (AHFM, E1)	– el liderazgo – La autorregulación – existiría una armonía – un ambiente en el que todo nos respetamos y nos tratamos bien y como iguales – aprenderían a ser mejores personas	– Conducción estratégica – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Equilibrio sistémico – Respuestas psicoemocionales – Formación integral
	Definitivamente, lo que va a mejorar es una convivencia. Algo que he aprendido es que	– mejorar es una convivencia – es importante saber cuál es el	– Gestión de Conflictos y Mediación

	también soy directora de grupo y entonces es importante saber cuál es el contexto o el entorno de los chicos fuera de la institución... Ah... por qué el chico evidencia tener ciertas actitudes agresivas, por qué el chico evidencia tener ciertas actitudes introvertidas, por qué esto... es necesario saber si y hay un precedente que viene también desde el hogar, desde la familia, entonces... creo que los docentes también tienen que involucrarse más con los padres de familia. El beneficio entonces de incluir estas competencias es claro una mejor convivencia, una capacidad tal vez de desenvolverse mejor en su entorno, desarrollar habilidades sociales, sobre todo esas habilidades. Además, habilidades comunicativas, creo que eso sería lo que evidenciaría una buena educación en las capacidades emocionales, que un chico sepa desarrollar sus habilidades comunicativas y sociales porque si no las tiene, le cuesta interactuar adecuadamente. (DARA, E1)	contexto o el entorno de los chicos fuera de la institución – por qué el chico evidencia tener ciertas actitudes agresivas, por qué el chico evidencia tener ciertas actitudes introvertidas – hay un precedente que viene también desde el hogar, desde la familia, entonces... creo que los docentes también tienen que involucrarse más con los padres de familia – El beneficio entonces de incluir estas competencias es claro una mejor convivencia – una capacidad tal vez de desenvolverse mejor en su entorno,	– Heterogeneidad estudiantil – Conflictividad en el entorno educativo – Dinámicas familiares – Espacialidad para la interacción humana – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva
	Los beneficios que pueden observarse en los estudiantes cuando se promueven y desarrollan adecuadamente competencias socioemocionales en el aula son principalmente la autonomía, mi proyecto de grado trató de eso, ¿cómo ser autónomo en mi proceso de aprendizaje? Si un estudiante está motivado, no solo va querer aprender fuera del aula o dentro del aula. Es importante también porque los estudiantes están prestando atención y están entendiendo mejor el tema, no solo con lo trabajado en la clase, sino también al llegar a mi casa y practicar lo que entendí o no entendí, reforzarlo. Esa es una de las maneras de realizar un aprendizaje significativo. Sí, entonces siento que es importante que se usen esas competencias y herramientas como la autonomía en el aprendizaje, realmente me conozco cómo soy, si sé que tengo algunas falencias, bueno... debo mejorarlas. Buscar	– la autonomía – Si un estudiante está motivado, no solo va querer aprender fuera del aula o dentro del aula – siento que es importante que se usen esas competencias – la autonomía en el aprendizaje – autoconocimiento – son importantes estas competencias para poder llevarlas al entorno – las llevo también como a lo social, a mi entorno	– Capacidad de autodeterminación – Motivante intrapsíquico – Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales en la educación superior – Conciencia intrapsíquica – Espacialidad para la interacción humana

	también el autoconocimiento es importante, pues si me conozco, sé que me gusta, sé que no me gusta, entonces voy a hacer lo que no me gusta por medio de cosas que sí me llamen la atención, de cosas atractivas. También son importantes estas competencias para poder llevarlas al entorno, no no solamente dentro del ámbito académico, sino que traspasen esa esa línea del colegio, no se queden acá las competencias socioemocionales en el aula, sino que las llevo también como a lo social, a mi entorno. (VEB, E1)		
	Los beneficios principales que se pueden llegar a observar en los estudiantes es en el comportamiento general, tanto en lo individual, como grupal. Siento que desde esas competencias socioemocionales podría reforzarse mucho mejor los valores de los estudiantes en los diferentes grados. No solo para el comportamiento en el aula hacia los compañeros, de igual forma hacia los docentes integralmente. Entonces siento que ese sería el mayor beneficio, el comportamiento de los estudiantes sería mejor. Se nota mucho la diferencia cuando saben manejar mucho más sus emociones y se pueden comunicar entre ellos y hacia otros individuos de una forma asertiva. (KJRM, E1)	– reforzarse mucho mejor los valores – Entonces siento que ese sería el mayor beneficio, el comportamiento de los estudiantes – se pueden comunicar entre ellos y hacia otros individuos de una forma asertiva.	– Normas axiológicas – Gestión de Conflictos y Mediación – Metodología socrática – Pedagogía dialógica
10. ¿Qué estrategias específicas aprendió en la universidad para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en los futuros estudiantes de educación básica y media?	Pues estrategias prácticas no, de pronto algo en teoría, sobre todo en cuanto a inclusión, pero estrategias de cómo trabajar con los estudiantes estas competencias, no. (JEPV, E1)	– Estrategias prácticas no – Inclusión – estrategias de cómo trabajar con los estudiantes estas competencias, no	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Integración pluralista
	Explícitamente, no. De pronto implícitamente. No, O sea que le digan a uno... para mejorar la convivencia haga esto o siga esta ruta, no. (AHFM, E1)	– Explícitamente, no. De pronto implícitamente. No, O sea que le digan a uno... para mejorar la convivencia haga esto o siga esta ruta, no.	– Aprendizaje tácito de competencias – Carencia de Abordaje Pedagógico Explicito
	Estrategias específicas no aprendí en la universidad. Pero a veces ocurre que en	– Estrategias específicas no aprendí en la universidad	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional

	matemáticas los chicos manejan mucho estrés al no ser capaces de superar algún tipo de situación que le plantea el docente... no soy capaz, no puedo... y como no puedo, no me gusta, entonces no lo hago. Pero hay veces que la academia como que evidencia también la parte emocional, el estudiante se frustra, no maneja su frustración... y ahí es donde deberíamos saber cómo lo ayudamos a manejar la frustración. (DARA, E1)	– superar algún tipo de situación que le plantea el docente – el estudiante se frustra, no maneja su frustración	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Gestión de escenarios – Respuestas psicoemocionales
	No, pues como tal, aprenderlas, que me las hayan enseñado, son estas y las tratas de esta manera...No... no, ya se aprenden por uno mismo. (VEB, E1)	– ya se aprenden por uno mismo	– Aprendizaje por experiencia directa
	no aprendí estrategias como esto es lo que debe hacer para manejar ciertas situaciones o para el control de las emociones de los estudiantes, pero cada día voy aprendiendo con los mismos estudiantes en el aula. Falta mucho... obvio, pero lo importante es la disposición a aprender. (KJRM, E1)		– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Dominio de las reacciones psicofisiológicas
11. ¿Cómo cree que la formación del futuro docente puede impactar directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes de educación básica y media?	Si uno está preparado para trabajar esas competencias con los estudiantes, pues no llega a improvisar, y que uno tenga buenas bases tanto en conocimiento como en el proceder, pues debe impactar de forma positiva. (JEPV, E1)	– Si uno está preparado para trabajar esas competencias con los estudiantes, pues no llega a improvisar	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional
	Muchísimo, si yo por ejemplo desde un principio, desde mi práctica docente yo hubiera conocido las estrategias para desarrollar esa inteligencia emocional en ellos, yo diría que hubiera sido mucho más llevadera mi práctica: Primero, porque hubiera yo aprendido muchísimo a manejar grupo desde antes y me ha costado, o sea lo he aprendido es ya en mi quehacer y en mi día a día, que usted sabe que uno aprende una cosa nueva con ellos todos los días. (AHFM, E1)	– si yo por ejemplo desde un principio, desde mi práctica docente yo hubiera conocido las estrategias – a manejar grupo desde antes y me ha costado	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Gestión pedagógica de la dinámica grupal.
	El hecho de que no me hayan formado en esas competencias o no me hayan dicho en mi licenciatura... mira existen estas competencias y debes desarrollarlas a través de estas estrategias,	– El hecho de que no me hayan formado en esas competencias o no me hayan dicho en mi licenciatura... impacta	– Necesidad de mejora en la formación – Dominio de las reacciones psicofisiológicas

	al principio impacta negativamente porque tienes que aprender a cómo manejar situaciones de las que tú no sabías cómo afrontarlas. Por ejemplo a mí me pasaba que a mí también me costaba un poquito con los chiquitos porque ellos dan amor y bueno como que uno no está acostumbrado a recibir tanto amor, y en los adolescentes al contrario son apáticos, tengo que saber cómo decirles las cosas, tengo que involucrarme más, no entiendo por qué reaccionan de ciertas maneras. Entonces me tocó investigar de manera autónoma porque... pues bueno... si uno no las tiene , no tiene las herramientas, las estrategias para desarrollar esas competencias, pues hay que aprender. (DARA, E1)	negativamente – si uno no las tiene , no tiene las herramientas, las estrategias para desarrollar esas competencias, pues hay que aprender. – tengo que saber cómo decirles las cosas, tengo que involucrarme más, no entiendo por qué reaccionan de ciertas manera – si uno no las tiene , no tiene las herramientas, las estrategias para desarrollar esas competencias, pues hay que aprender	– Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Carencia de enfoque práctico formativo – Gestión de escenarios
	Al inicio de la práctica pedagógica debe ser difícil. Sí, por ejemplo, en mi caso yo entré a trabajar y de una vez tuve grupo, fui directora de grupo. Entonces, en una semana ya llevaba mil casos y yo decía... bueno ¿por qué tantos problemas relacionados con lo socioemocional? ¿qué debo hacer? No sé qué hacer ¿De qué manera puedo tratarlos? Todas las docentes que entraban a dictar clase a mi salón me daban quejas... fulanito hizo esto... fulanito lloró... fulanito gritó... fulanito le pegó... Entonces yo decía: Bueno ¿cómo voy a tratar eso? no es solo hablarles porque ya había hablado Entonces, al inicio sí fue difícil porque yo no tenía las herramientas claras, porque yo no sabía correctamente qué hacer en esos casos. Ahí me fui dando cuenta por mi misma, bueno... antes de hablar debo pensar si voy a decir lo correcto, debo estar pendiente de lo que voy a decir. Con el paso del tiempo ya fui aprendiendo y pues me fui dando cuenta cómo tomar las decisiones correctamente y qué poder hacer en esos casos tan complicados con ellos, casos que involucran las emociones de los estudiantes. (VEB, E1)	– y yo decía... bueno ¿por qué tantos problemas relacionados con lo socioemocional? ¿qué debo hacer? No sé qué hacer ¿De qué manera puedo tratarlos? – me daban quejas... fulanito hizo esto... fulanito lloró... fulanito gritó... fulanito le pegó – no es solo hablarles porque ya había hablado – porque yo no tenía las herramientas claras – yo no sabía correctamente qué hacer en esos casos. – me fui dando cuenta por mi misma,	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Carencia de enfoque práctico formativo – Respuestas psicoemocionales – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Gestión pedagógica de la dinámica grupal.

	Genera resultados positivos porque <u>cuando uno sabe qué debe hacer y tiene las herramientas</u> pues todo se da de mejor manera. (KJRM, E1)	– cuando uno sabe qué debe hacer – tiene las herramientas	– Dominio procedimental del conocimiento – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional
12. ¿Qué recomendaciones puede ofrecer para mejorar la formación de formadores en relación con los dominios conceptuales, procedimentales y/o actitudinales que debe tener un docente para mediar en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes?	<u>No aprendí ninguna estrategia en particular</u> , pero yo pienso que algo interesante que pueden implementar las universidades son talleres, pienso que es una forma. Por ejemplo el apartado de psicología en la parte del bienestar universitario puede ayudar, hay bastante psicólogos que incluso pueden ser los encargados de hacer actividades o talleres, no sé... una vez por semana, cada 15 días o una vez por mes, en el que nos digan a nosotros cómo primero <u>canalizar nuestras emociones de manera autónoma</u> y cómo poder indagar en aquellos aspectos emocionales que no hemos tocado de nosotros mismos. <u>Pienso que eso podría ser una buena forma</u> , talleres periódicos, <u>incluso crear electivas sobre competencias emocionales o inteligencia emocional</u> . (JEPV, E1)	– No aprendí ninguna estrategia en particular – pienso que algo interesante que pueden implementar las universidades son talleres, pienso que es una forma – canalizar nuestras emociones de manera autónoma – Pienso que eso podría ser una buena forma – incluso crear electivas sobre competencias emocionales o inteligencia emocional	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Capacidad de autodeterminación – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Cátedra especializada: incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo universitario
	Mi recomendación sería <u>incluir en el pensum o en el plan de estudios una asignatura en la que viéramos muchísimos casos de aula</u> que involucren lo socioemocional porque es que una cosa es lo que está escrito sobre el papel y otra es la realidad que vivimos en las aulas. Cuando uno llega a trabajar, uno se enfrenta con eso, que la clase ideal no existe, que la clase perfecta no existe, pero el que existiera por ejemplo <u>una cátedra en el que te digan bueno... tenemos este caso, ¿cómo lo resolvemos desde las competencias socioemocionales?</u> Pues sería sería maravilloso que existiera por lo menos una cátedra o que implementaran algo así como una asignatura. (AHFM, E1)	– incluir en el pensum o en el plan de estudios una asignatura en la que viéramos muchísimos casos de aula – Cuando uno llega a trabajar, uno se enfrenta con eso, que la clase ideal no existe, que la clase perfecta no existe – una cátedra en el que te digan bueno... tenemos este caso, ¿cómo lo resolvemos desde las competencias socioemocionales? – sería sería maravilloso que existiera por lo menos una cátedra o que implementaran algo así como una asignatura.	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Cátedra especializada: incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo universitario – Concepción utópica de la praxis educativa

	<u>Las universidades deberían hacer proyectos con los futuros licenciados donde ellos vayan a trabajar estrategias</u> en los colegios para el desarrollo de las competencias que estamos hablando. (DARA, E1)	– Las universidades deberían hacer proyectos con los futuros licenciados donde ellos vayan a trabajar estrategias	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior
	Es necesario claramente aprender los conceptos, las teorías, lo académico como tal, pero debería también haber algo que nos enseñe el cómo tratar situaciones, algo que nos lleve también a la psicología. Sí, porque eso se aprende más en la psicología. Entonces, no solo en el primer semestre que nosotros vimos una materia llamada psicología del desarrollo, sino que en cada uno de los semestres hasta el final pudiéramos conocer más allá de lo social. Sí, porque no no tenemos esas herramientas de cómo tratar con los estudiantes y de cómo tratar con nuestros colegas o nuestros compañeros de trabajo porque también es algo muy complicado. (VEB, E1)	– La recomendación más que para las universidades, es para los docentes formadores, sería bueno que cada docente tuviera la oportunidad de explorar este tipo de competencias	– Prioridades de valor – Cultura educativa unidimensional – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Gestión de relaciones interpersonales en el entorno laboral
	De pronto desde esa perspectiva, pues cada docente tiene su forma de interactuar con las instituciones y los estudiantes. <u>La recomendación más que para las universidades, es para los docentes formadores, sería bueno que cada docente tuviera la oportunidad de explorar este tipo de competencias</u> porque puede que unos les den más importancia que otros. Por eso, podría haber un área en específico que se centre principalmente en las competencias socioemocionales, abarcando íntegramente los conceptos, los criterios, los objetivos principales, es decir, el porqué es importante tener presente ese tipo de competencias y reforzarse en el aula. (KJRM, E1)	– La recomendación más que para las universidades, es para los docentes formadores, sería bueno que cada docente tuviera la oportunidad de explorar este tipo de competencias – podría haber un área en específico que se centre principalmente en las competencias socioemocionales	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Cátedra especializada: incorporación de las competencias socioemocionales en el currículo universitario
13. ¿Qué medidas han implementado las universidades para asegurar que los futuros docentes	La verdad, desconozco las medidas que han adoptado, aunque creo que se ha avanzado en el tema de la inclusión. Esa parte de las competencias socioemocionales se maneja en la universidad donde estudié. (JEPV, E1)	– Inclusión	– Integración pluralista

estén actualizados en las últimas investigaciones y enfoques relacionados con la promoción de competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica y media?	No, no sabría decirle. (AHFM, E1)		
	En la parte emocional creo que no mucho , pero yo creo que ahorita las licenciaturas se están fortaleciendo en la parte inclusiva . Entonces, como están incursionando en esa parte de fortalecer o educar en un ambiente inclusivo, implícitamente se está manejando un poquito el control de emociones . (DARA, E1)	– creo que no mucho – se están fortaleciendo en la parte inclusiva – implícitamente se está manejando un poquito – control de emociones	– Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Integración pluralista – Aprendizaje tácito de competencias – Carencia de Abordaje Pedagógico Explicito – Dominio de las reacciones psicofisiológicas
	No, realmente no, <u>no conozco en las otras universidades y en la mía siento que no no se fomenta como tal por aparte</u> . Eso es lo que pasa, nos han enseñado solo a cómo dictar una clase, cómo hacer una planeación y el resto no es solo estar en la clase, en una clase se puede presentar cualquier cosa y ahí se quedó la clase, por ejemplo, se agarraron a pelear, ¿qué hago en estos casos? Eso es lo que muchas veces no sabemos porque son las herramientas las que faltan y las que deberían realmente implementar en nuestro pregrado como tal. (VEB, E1)	– no conozco en las otras universidades y en la mía siento que no no se fomenta como tal por aparte. – nos han enseñado solo a cómo dictar una clase, cómo hacer una planeación y el resto no es solo estar en la clase, en una clase se puede presentar cualquier cosa y ahí se quedó la clase – ¿qué hago en estos casos? Eso es lo que muchas veces no sabemos – son las herramientas las que faltan	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Prioridades de valor – Cultura educativa unidimensional – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Dominio procedimental del conocimiento – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional
14. ¿Cómo ha incidido su formación docente en sus prácticas pedagógicas con relación al desarrollo de	De pronto no para los futuros docentes en particular, pero sí como orientación en los primeros semestres algo se trabaja, sobre todo cuando se hace proceso de inducción , se habla del proyecto de vida, pero a veces ahí queda. (KJRM, E1)	– pero sí como orientación en los primeros semestres algo se trabaja, sobre todo cuando se hace proceso de inducción	– Inducción universitaria
	No ha incidido mucho porque como lo mencioné <u>no trabajamos tales competencias en la universidad, pero yo las he ido trabajando se podría decir empíricamente con mis estudiantes</u> . (JEPV, E1)	– no trabajamos tales competencias en la universidad – yo las he ido trabajando se podría decir empíricamente con mis estudiantes	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Aprendizaje por experiencia directa
	Mi formación como licenciado ha sido más académica, aunque también se de importancia a	– siento que se dio preferencia a lo académico	– Prioridades de valor – Cultura educativa

competencias socioemocionales en sus estudiantes básica y media?	la parte humana, <u>siento que se dio preferencia a lo académico</u> , entonces <u>no podría decir que tengo como esa formación en lo emocional</u> . Sin embargo, las prácticas docentes creo que es lo que más ha influido en la formación que llevo a cabo ahora con mis estudiantes porque trato de no cometer los mismos errores. <u>Uno va adquiriendo cosas producto de la experiencia y las va aplicando con los estudiantes</u> . Eso ha marcado más la forma en que trabajo con los estudiantes, la experiencia que poco a poco he ido adquiriendo. (AHFM, E1)	– no podría decir que tengo como esa formación en lo emocional – las prácticas docentes creo que es lo que más ha influido en la formación que llevo a cabo ahora con mis estudiantes porque trato de no cometer los mismos errores – Uno va adquiriendo cosas producto de la experiencia y las va aplicando con los estudiantes.	– unidimensional – Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Evolución pedagógica y reflexión continua – Aprendizaje por experiencia directa
	Pues no se hablaba como tal de las competencias son estas, <u>no fui formada en la parte teórica o práctica de esas competencias</u> para que eso pudiera influir hoy en día en mis clases, pero <u>uno va aprendiendo a sobrellevar las situaciones</u> que se presentan, como yo digo con cada situación se aprende algo para la siguiente. (DARA, E1)	– no fui formada en la parte teórica o práctica de esas competencias – uno va aprendiendo a sobrellevar las situaciones	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Carencia de enfoque práctico formativo – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios
	<u>No recibí formación específicamente en esas competencias</u> entonces no podría decir cómo ha influido. (VEB, E1)	– No recibí formación específicamente en esas competencias	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior
	Siento que han incidido las prácticas, como nos tocó ir a colegios desde los primeros semestres, eso sirve para <u>que uno vaya cogiendo y no llegue tan crudo a laborar</u> . <u>Con las prácticas uno toma lo que ve que le funciona</u> . (KJRM, E1)	– que uno vaya cogiendo s y no llegue tan crudo a laborar. – Con las prácticas uno toma lo que ve que le funciona.	– Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Evolución pedagógica y reflexión continua – Aprendizaje por experiencia directa
15. ¿Qué habilidades emocionales crees que un docente debería poseer para manejar situaciones difíciles en el aula?	Las cinco que le nombré en otro punto, cuando uno las tiene, se siente. En especial con aquellos docentes que llevan tanto tiempo en el cargo, no sé, 15, 20 años, obviamente ya con los años se desgastan, pero incluso con docentes jóvenes si se tiene competencias socioemocionales se siente, los estudiantes dicen es que su clase sí es buena, no como otros que solamente daban la clase por la nota y ya, no nos hacían retroalimentación. Entonces ese top cinco de	– Empatía – Inclusión – manejo de las emociones – autorregulación – autonomía – porque no somos máquinas, somos personas – aprender a manejar nuestras emociones – porque nuestros estudiantes	– Domino de las reacciones psicofisiológicas – Conciencia emocional recíproca – Integración pluralista – Capacidad de autodeterminación – Formación integral – Ejemplaridad

	empatía, inclusión, manejo de las emociones, autorregulación, autonomía, siento que son las más importantes que deberíamos tener porque no somos máquinas, somos personas. Pero debemos sobre todo aprender a manejar nuestras emociones porque nuestros estudiantes sienten todo y nuestra clase es el reflejo del docente. (JEPV, E1)	sienten todo y nuestra clase es el reflejo del docente	
	No conozco bien los conceptos, pero creo que debemos ser tolerantes y empáticos con nuestros estudiantes porque uno nunca sabe si están pasando por una situación difícil, por ejemplo. (AHFM, E1)	– Ser tolerantes – empáticos con nuestros estudiantes	– Integración pluralista – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Conciencia emocional recíproca
	Bueno yo creo que ahí sí digo que todavía estoy aprendiendo porque hay situaciones que aún no me he enfrentado... de algo estoy segura y es que a veces surgen las cosas y uno tiene que pues de manera cómo decirlo... de manera no muy preparada, de manera como autodidacta más bien, te enfrentas a la situación y miras cómo deberías resolverla, pero no no estás como con un enfoque de qué capacidades o estrategias uso. Déjame decirte que en la parte de nuestra área de matemáticas la parte emocional casi no se maneja, un poco nos centramos más en la parte académica. Entonces, cuando uno se enfrenta a situaciones que han requerido que tú tengas que saber cómo solucionar desde lo socioemocional, uno no está preparado, sino hasta ya en el momento que se presenta la situación y tú reaccionas de alguna manera, no sé... algo se le ocurre, a veces se improvisa. O sea, no, realmente no se está preparado para la situación. ¿Sabes?... y no solo se debe ver qué competencias debo tener en el aula en cuanto a lo emocional, sino también con los compañeros, los colegas, en el ambiente laboral. Bueno también tiene uno que saber cómo manejar ciertas cosas emocionales con los compañeros. (DARA, E1)	– Bueno yo creo que ahí sí digo que todavía estoy aprendiendo – te enfrentas a la situación y miras cómo deberías resolverla, – pero no no estás como con un enfoque de qué – un poco nos centramos más en la parte académica. – uno no está preparado, sino hasta ya en el momento – sino también con los compañeros, los colegas, en el ambiente laboral. Bueno también tiene uno que saber cómo manejar ciertas cosas emocionales con los compañeros.	– Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Prioridades de valor – Cultura educativa unidimensional – Aprendizaje por experiencia directa – Gestión de relaciones interpersonales en el entorno laboral
	Bueno, el manejo del grupo, manejo de	– el manejo del grupo	– Gestión pedagógica de la

	emociones debe ser la primera... el autoconocimiento, yo creo que es importante conocerme, qué puedo llegar a hacer, que no soy capaz de hacer. Buscar soluciones inmediatas. Yo creo que es otra de las habilidades que se necesitan, buscar soluciones correctas. (VEB, E1)	– manejo de emociones – es importante conocerme	– dinámica grupal. – Domino de las reacciones psicofisiológicas – Conciencia intrapsíquica
	Desde la perspectiva docente, yo siento que lo más clave para esos momentos donde es difícil manejar las emociones es la paciencia y la tranquilidad que se debe manejar hacia los estudiantes, en los distintos casos que se puedan llegar a presentar. También, la comunicación asertiva hacia ellos. Siento que serían las bases más importantes que se pueden llegar a resaltar para los distintos momentos difíciles que se van presentando, que muchas veces son muy constantes. (KJRM, E1)	– manejar las emociones – la comunicación asertiva hacia ellos	– Domino de las reacciones psicofisiológicas – Metodología socrática – Pedagogía dialógica
16. ¿Cuál es la relación entre el bienestar emocional del docente y su capacidad para enseñar eficazmente?	Claro que sí, claro que sí, pienso que por ejemplo hay días en los que uno sabe que no se siente bien, no va a ser la clase más divertida del mundo. Entonces pienso que el recurso que utilizamos muchos docentes a veces incluso cuando estamos enfermos de la garganta es actividades autónomas. Generalmente juegos en los que los estudiantes tengan que trabajar en equipo y uno pueda solamente mantener un rol de observador, más no activo en el aula, estrategias que no son malas, pero que las empleamos en un estado no muy favorable o cuando emocionalmente no nos sentimos bien. Por una clase diría yo que está bien, que los estudiantes sean las protagonistas de la clase y sean ellos los que bueno cojan todo eso lo que les enseñamos y lo apliquen en un juego, de manera totalmente autónoma, pero que sea de manera repetitiva, no creo que sea lo mejor y pienso que eso es lo que pasa con los docentes, no saben algunos regular sus emociones y traen lo que pasa en casa o en la calle al aula, dejan que sus	– Actividades autónomas – juegos en los que los estudiantes tengan que trabajar en equipo y uno pueda solamente mantener un rol de observador – no saben algunos regular sus emociones – y traen lo que pasa en casa o en la calle al aula – dejan que sus emociones afecten su ejercicio docente	– Capacidad de autodeterminación – Cooperación sinérgica – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Psicoafectos con nexos filiales – Salud emocional docente y su influencia en el aula

emociones afecten su ejercicio docente, su práctica pedagógica. (JEPV, E1) Toda ,o sea existe una relación altísima, digamos que cuando el docente tiene bienestar y se siente tranquilo, se siente fresco para poder dar sus clases, sin estrés, lo maneja bien y entiende... digamos que a veces en el aula hay muchas situaciones y los chicos lo van a sacar a uno de los estribos, pero si uno sabe estar tranquilo y controlado, a uno le va a mejorar muchísimo su práctica y su bienestar emocional porque es que uno a veces termina más que con cansancio físico, con cansancio como mental, el que le producen a uno los estudiantes, entonces claro... tiene una relación completamente directa. (AHFM, E1)	emociones afecten su ejercicio docente, su práctica pedagógica. (JEPV, E1) Toda ,o sea existe una relación altísima, digamos que cuando el docente tiene bienestar y se siente tranquilo, se siente fresco para poder dar sus clases, sin estrés, lo maneja bien y entiende... digamos que a veces en el aula hay muchas situaciones y los chicos lo van a sacar a uno de los estribos, pero si uno sabe estar tranquilo y controlado, a uno le va a mejorar muchísimo su práctica y su bienestar emocional porque es que uno a veces termina más que con cansancio físico, con cansancio como mental, el que le producen a uno los estudiantes, entonces claro... tiene una relación completamente directa. (AHFM, E1)	– cuando el docente tiene bienestar y se siente tranquilo, se siente fresco para poder dar sus clases, sin estrés, lo maneja bien y entiende – en el aula hay muchas situaciones – los chicos lo van a sacar a uno de los estribos	– Salud emocional docente y su influencia en el aula – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Descompensación emocional
Uyyy sí. Es evidente que un profesor que no tiene sus capacidades emocionales desarrolladas, su ambiente de clases va a ser aburrido, dicta sus clases por dictar, si tiene problemas en casa y lleva esa actitud a la clase... se nota, la actitud se refleja. El ser humano es espejo de lo que hace, y del docente más. Tal como se siente, sus clases se van a sentir igual y eso es muy muy muy evidente y marcado. Llega un profesor enojado, hace todo mecánico, todo aburrido, pero si el docente llega con energía, motiva a los chicos. (DARA, E1)	Uyyy sí. Es evidente que un profesor que no tiene sus capacidades emocionales desarrolladas, su ambiente de clases va a ser aburrido, dicta sus clases por dictar, si tiene problemas en casa y lleva esa actitud a la clase... se nota, la actitud se refleja. El ser humano es espejo de lo que hace, y del docente más. Tal como se siente, sus clases se van a sentir igual y eso es muy muy muy evidente y marcado. Llega un profesor enojado, hace todo mecánico, todo aburrido, pero si el docente llega con energía, motiva a los chicos. (DARA, E1)	– un profesor que no tiene sus capacidades emocionales desarrolladas, su ambiente de clases va a ser aburrido, – Llega un profesor enojado, hace todo mecánico – pero si el docente llega con energía – motiva a los chicos	– Salud emocional docente y su influencia en el aula – Descomposición emocional – Ejemplaridad – Motivante intrapsíquico
Hay una relación directa. Claro que sí, mis emociones o las actitudes que yo llevé frente a mis estudiantes se las voy a transmitir por medio de mis acciones, por medio de mis palabras, y entonces... si yo llevo una emoción de tristeza, de rabia, me voy a desquitar con ellos porque así se reaccionaría; así pues, se los transmitiría a ellos y siento que lo emocional y lo académico deben ir de la mano, o sea yo entro a dictar mi clase al aula y dejo atrás mis cosas, sí... dejo atrás mis problemas, mis dificultades, pues eso es lo que voy a transmitir. Si yo llevo motivación,	Hay una relación directa. Claro que sí, mis emociones o las actitudes que yo llevé frente a mis estudiantes se las voy a transmitir por medio de mis acciones, por medio de mis palabras, y entonces... si yo llevo una emoción de tristeza, de rabia, me voy a desquitar con ellos porque así se reaccionaría; así pues, se los transmitiría a ellos y siento que lo emocional y lo académico deben ir de la mano, o sea yo entro a dictar mi clase al aula y dejo atrás mis cosas, sí... dejo atrás mis problemas, mis dificultades, pues eso es lo que voy a transmitir. Si yo llevo motivación,	– mis emociones o las actitudes que yo llevé frente a mis estudiantes se las voy a transmitir por medio de mis acciones, por medio de mis palabras – si yo llevo una emoción de tristeza, de rabia, me voy a desquitar con ellos porque así se reaccionaría – siento que lo emocional y lo académico deben ir de la mano	– Salud emocional docente y su influencia en el aula – Respuestas psicoemocionales – Prioridades de valor – Cultura educativa multidimensional – Motivante intrapsíquico

	felicidad, transmito felicidad, emoción. Voy a permitir que mis estudiantes también te motiven por aprender, se motiven por participar, por interactuar en la clase, si yo llevo todo lo contrario, ellos van a estar indispuestos, me voy a desquitar de pronto con ellos, con alguna palabra. Sí, entonces... siento que lo emocional y lo académico van de la mano. (VEB, E1)	– Voy a permitir que mis estudiantes también te motiven por aprender	
	Desde mi perspectiva, es importante que el docente tenga una buena estabilidad emocional, siento que eso resalta mucho en las distintas formas de enseñanza y actitudes que se toman en el aula, entonces trabajar en ello en sí mismo siento que es muy importante también para el buen desarrollo de las clases. (KJRM, E1)	– es importante que el docente tenga una buena estabilidad emocional, siento que eso resalta mucho en las distintas formas de enseñanza y actitudes que se toman en el aula – trabajar en ello en sí mismo siento que es muy importante también para el buen desarrollo de las clases. (	– Salud emocional docente y su influencia en el aula – Fundamentos emocionales y sociales para el aprendizaje
17. ¿Cómo puede el desarrollo de competencias emocionales en la educación básica y media impactar en el aprendizaje de los estudiantes?	Muchísimo, yo pienso que pues los estudiantes son mundos diferentes. Tenemos 20 estudiantes, 10 estudiantes, pues tenemos 10 mundos diferentes al mismo tiempo en una sola clase. Entonces siento que si uno sabe leer a los estudiantes y sabe por medio de ciertas actividades llegar a su punto óptimo emocional en el que ya sabe cómo gestionar sus emociones, ya sabe cómo canalizarlas, eso se siente; es decir, ya no vamos a tener al estudiante que los papás se pelean o el ambiente en la casa está pesado, entonces ya no vamos a tener al estudiante segregado, con los audífonos y no quiero saber de nada más, sino que vamos a tener un estudiante que diga no me siento bien, profe, ¿podemos hablar? Profe hagamos la clase de otra manera, por lo menos se comunican o buscan solución a sus problemas. Son estudiantes que ya pasan a un segundo nivel y no se quedan con un escudo. Es decir, primero vienen las competencias socioemocionales para luego estar	– yo pienso que pues los estudiantes son mundos diferentes. – ¿podemos hablar? – por lo menos se comunican – primero vienen las competencias socioemocionales para luego estar dispuestos para el aprendizaje	– Heterogeneidad estudiantil – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Fundamentos emocionales y sociales para el aprendizaje

	dispuestos para el aprendizaje. (JEPV, E1)		
	Completamente, se necesita ese filtro afectivo y claro... cuando el estudiante se siente bien, se siente tranquilo, sabe manejar sus emociones, las reconoce, las identifica, reconoce al otro y lo respeta, va a existir más armonía, como te decía, no el salón perfecto, pero sí un ambiente más propicio para aprender. (AHFM, E1)	– sabe manejar sus emociones – Va a existir más armonía – pero sí un ambiente más propicio para aprender.	– Domino de las reacciones psicofisiológicas – Equilibrio sistémico – Fundamentos emocionales y sociales para el aprendizaje
	Si no las tiene, impacta negativamente. Si un chico es conflictivo, brusco, no sabe controlar sus emociones, le gusta crear conflicto entre los compañeros, eso se nota, el chico va a traer un precedente que va afectar la parte académica y de concentración en su quehacer de estudiante.. Entonces, al no ser capaz de tomar sus decisiones, al no tener su autocontrol, al no respetar los momentos adecuado es porque o está pasando por una situación que no sabe controlar o está en un momento de su vida que es difícil, puede estar incluso depresivo y esto va a generar como un ambiente negativo para estudiar y también va a notarse en la relación con los compañeros, va a chocar de alguna manera en la parte social. (DARA, E1)	– Si un chico es conflictivo, brusco – le gusta crear conflicto entre los compañeros, eso se nota – no sabe controlar sus emociones – va afectar la parte académica y de concentración en su quehacer de estudiante – autocontrol – por una situación que no sabe controlar – puede estar incluso depresivo y esto va a generar como un ambiente negativo para estudiar – va a notarse en la relación con los compañeros,	– Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Conflictividad en el entorno educativo – Fundamentos emocionales y sociales para el aprendizaje – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Respuestas psicoemocionales – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales
	Sí, todo lo emocional que interfiera en el estudiante en negativo o positivo, eso interfiere en su proceso académico. Si el estudiante hoy se siente indispuesto, tuvo una dificultad en su casa, él va a llegar con esa disposición y no va a estar atento a la clase, se va a trasladar a otros a otro proceso mental y realmente no va a prestar atención a lo que se le quiere enseñar. Entonces todo lo emocional y lo académico van de la mano. Si alguna situación se llega a presentar y es negativa o positiva, todo eso va a influir al proceso de aprendizaje y el proceso del querer motivarse por aprender en el aula de clases.	– lo emocional que interfiera en el estudiante en negativo o positivo, eso interfiere en su proceso académico – todo lo emocional y lo académico van de la mano. – el proceso del querer motivarse por aprender en el aula	– Fundamentos emocionales y sociales para el aprendizaje – Prioridades de valor – Motivantes intrapsíquicos – Cultura educativa unidimensional

	(VEB, E1) Desde lo académico, yo siento que estas competencias tienen un gran impacto para el aprendizaje del estudiante ya que se puede llegar a tener mejores aprendizajes con un mejor entorno grupal, buenas relaciones en el aula. Siento que muchas veces el comportamiento que tomen en el aula impacta en todos, ya que muchas veces unos estudiantes son más interactivos que otros y afecta a los que son mucho más calmados, por lo tanto, pueden llegar a estresarse mucho más por otros individuos que están a su alrededor. Teniendo más control de esos aspectos desde lo socioemocional, se puede dar mucho mejor el trabajo en equipo y por ende el aprendizaje. (KJRM, E1)	– Desde lo académico, yo siento que estas competencias tienen un gran impacto para el aprendizaje del estudiante – un mejor entorno grupal – buenas relaciones en el aula – Siento que muchas veces el comportamiento que tomen en el aula impacta en todos, – se puede dar mucho mejor el trabajo en equipo y por ende el aprendizaje	– Fundamentos emocionales y sociales para el aprendizaje – Espacialidad para la interacción humana – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales – Gestión de Conflictos y Mediación – Cooperación sinérgica
18. ¿Cuáles son algunos ejemplos concretos de competencias emocionales que los estudiantes pueden adquirir durante la educación básica y media?	Creo que me sentiría satisfecho si desarrollaran las del top 5 que he venido mencionando, empatía, inclusión, la autorregulación de las emociones, la autonomía y no recuerdo la otra que mencioné, pero creo que esas son esenciales y se pueden adquirir si se trabajan de manera transversal con las diferentes áreas. (JEPV, E1)	– Empatía – Inclusión – la autorregulación – la autonomía – pero creo que esas son esenciales – se pueden adquirir si se trabajan de manera transversal con las diferentes áreas.	– Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Conciencia emocional recíproca – Integración pluralista – Capacidad de autodeterminación – Comprensión intuitiva y habilidad cognitiva – Enfoque transversal de las competencias socioemocionales
	Bueno, eso no lo aprendí en la universidad... o bueno... creo que sí lo escuché de alguna docente por ahí alguna vez... Existe el currículo oculto que son esos valores y esas cosas que los hace también ser mejores personas, desde ahí se puede trabajar, desde inculcarles implícitamente ese sentido de respeto, de pertenencia, de reconocer al otro. Un ejemplo concreto no te sabría decir porque como te digo es algo nuevo para mí. (AHFM, E1)	– eso no lo aprendí en la universidad – Existe el currículo oculto que son esos valores	– Metodología para el desarrollo socioemocional en la educación superior – Normas axiológicas – Aprendizaje tácito de competencias – Carencia de Abordaje Pedagógico Explicito
	Bueno, viendo la situación post pandemia, porque me voy a ubicar más en la post pandemia,	– manejo de emociones	– Domino de las reacciones psicofisiológicas

	ya que se hizo muy notoria esa palabra estrés, ansiedad, y ahorita los chicos dicen... Ay no, tengo estrés... Ay tengo ansiedad.... Ay no me controlo, etc., ahí es donde se deben reforzar esas competencias como el manejo de emociones, la toma de decisiones, están en una etapa muy hormonal, entonces pues dada cualquier situación pueden reaccionar de cualquier manera, con enojo, depresión. También se debe fortalecer el ser autoconscientes de lo que necesita, entonces hay que recordar un poco eso de la autoconciencia, qué emociones estoy sintiendo, el autocontrol, la parte de relacionarse con los demás. La empatía porque ahorita estamos en un punto de la sociedad en la que los chicos están en su globito, su globo de realidad, y como que no les interesa mucho lo de los demás, son indiferentes. (DARA, E1)	– pueden reaccionar de cualquier manera, con enojo, depresión – el autocontrol – la parte de relacionarse con los demás – La empatía	– Descomposición emocional – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales – Conciencia emocional recíproca
	La empatía, yo creo que es clave, se puede aprender a ponerme en el lugar del otro, en reconocer cómo está el otro y ponerme en su sitio. Otra, la autonomía, de pronto la autonomía es otra que se puede aprender fácilmente, creo que son las más importantes. (VEB, E1)	La empatía la autonomía	– Conciencia emocional recíproca – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Capacidad de autodeterminación
	Bueno, la tolerancia, a veces los chicos son muy intolerantes y responden feo a sus compañeros. También el manejo de las emociones, que aprendan a controlarse sería muy bueno, que reconozcan sus fortalezas y debilidades y trabajen en eso. (KJRM, E1)	– la tolerancia – personas más abiertas, más colaboradoras.	– Cooperación sinérgica – Domino de las reacciones psicofisiológicas
19. ¿Cuáles son los beneficios a largo plazo de fomentar el desarrollo de competencias emocionales desde etapas tempranas de la educación?	Eso se ve reflejado con los niños, cuando un niño ha recibido en la escuela y el hogar tales competencias, cuando ha tenido una crianza respetuosa, ha tenido un desarrollo óptimo en sus emociones, se siente bastante por ejemplo cuando el niño no hace berrinches, sino que es capaz de lidiar con su misma frustración de algo tan simple como no me dieron lo que quería, sino que puede expresar lo que está sintiendo y puede llorar pero se autocontrola. En los adultos si no	– se autocontrola – no tienen comunicación asertiva – no son empáticos – manejar sus emociones – emociones intensas o negativas como la rabia o la alegría, la euforia – personas más abiertas, más	– Domino de las reacciones psicofisiológicas – Respuestas psicoemocionales – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Conciencia emocional recíproca – Cooperación sinérgica

	se tienen competencias socioemocionales, no tienen comunicación asertiva, no son empáticos y no saben dirigirse a la otra persona. Cuando todo el proceso ha sido satisfactorio se siente, son personas... no sé... creo que más felices, muy tranquilas, que transmiten paz, son personas que pueden manejar sus emociones, incluso cuando son emociones intensas o negativas como la rabia o la alegría, la euforia, porque también pasa, hay personas que no saben manejar la felicidad. las competencias socioemocionales también se ven intervenidas por la cultura; es decir, también hay personas de cierta cultura que suelen tener de manera general cierta competencia en particular, por ejemplo, la amabilidad... no sé... los paisas o las personas del sur de Colombia pueden ser no sé personas más abiertas, más colaboradoras. En Santander son más individualistas, hago las cosas en beneficio propio, yo soy paisa y estando en Bucaramanga he notado ese individualismo. (JEPV, E1)	colaboradoras	
	Bueno, los chicos no van a estar toda su vida en el colegio, no... ellos van a tener una vida en la universidad, luego a nivel profesional y luego a nivel del trabajo. En todas las relaciones en las que ellos se van a desenvolver necesitan tener estas competencias, saber qué es la inteligencia emocional y cómo funciona y estas competencias les van a permitir relaciones más sanas con ellos mismos y con las demás personas. Entonces eso sería un beneficio no solo para ellos, sino también para la sociedad. (AHFM, E1)	– En todas las relaciones en las que ellos se van a desenvolver necesitan tener estas competencias, saber qué es la inteligencia emocional – les van a permitir relaciones más sanas con ellos mismos y con las demás personas	– Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales
	Serían adultos muy competentes, que superan adversidades con la mayor facilidad del mundo, diría yo. Adultos que sepan manejar situaciones difíciles, mediadores. Sería espectacular, ideal, yo creo que eso sería necesario desde chiquitos enseñarles a desarrollar esas competencias, es un reto para que sean mejores adultos. (DARA, E1)	– Adultos que sepan manejar situaciones difíciles – sería necesario desde chiquitos enseñarles a desarrollar esas competencias	– Gestión de escenarios – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales
	Bueno, creo que realmente es importante. Sí,	– cómo ser un líder	– conducción estratégica

	pues si nosotros desde chiquitos les enseñamos cómo ser un líder, cómo tomar decisiones, cómo ponerse en el lugar del otro, todas estas cosas permiten que en el futuro sean buenos seres humanos, digamos en un trabajo, por ejemplo, buenos jefes. Siento que realmente trae buenos beneficios poder enseñar esto desde pequeños e irlo afianzando. (VEB, E1)	– cómo ponerse en el lugar del otro – sean buenos seres humanos – trae buenos beneficios poder enseñar esto desde pequeños	– conciencia emocional recíproca – Formación integral – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales
	Siento que es importante el desarrollo de estas competencias para el desarrollo personal integral, para una mejor toma de decisiones en su vida, en su plan de vida. También son importantes para tener las capacidades de comunicación y que sean capaces de pedir la ayuda, de expresar sus sentimientos. Además, estas competencias les facilitan el poder lograr sus objetivos de vida a largo plazo ya sea en lo profesional o en lo personal. (KJRM, E1)	– que es importante el desarrollo de estas competencias – el desarrollo personal integral – tener las capacidades de comunicación	– Relevancia del proceso adquisitivo de competencias socioemocionales en la educación superior – Formación integral – Metodología socrática – Pedagogía dialógica
20. ¿En qué medida las competencias emocionales pueden influir en las relaciones interpersonales y la convivencia escolar en la educación básica y media?	Las competencias socioemocionales son transversales, o sea permean cada aspecto de la vida porque como somos seres sociales siempre estamos interactuando con personas, entonces siento que cuando una persona es una persona integral, una persona redondita, como yo la denomino, son personas que saben encajar, saben cómo encajar en cualquier espacio social, son personas que saben qué decir, cómo actuar, cómo comportarse o sea son personas muy acertadas en su comunicación y en su lenguaje corporal y en todo. Entonces eso hace que sea muy fácil establecer relaciones interpersonales. Si viviéramos en un mundo ideal en el que todos los estudiantes que bueno están en su proceso de desarrollo humano efectivo, con competencias socioemocionales, primero, creo que no tendríamos segregación en el aula de ningún tipo, ni por religión, ni por alguna discapacidad, ni por apariencia física. Segundo, pienso que en cuanto a la planta física todos los colegios deberían estar adaptados para todo tipo de estudiante, en	– Las competencias socioemocionales son transversales, o sea permean cada aspecto de la vida – como somos seres sociales siempre estamos interactuando con personas – persona integral – son personas muy acertadas en su comunicación – eso hace que sea muy fácil establecer relaciones interpersonales. – en un mundo ideal en el que todos los estudiantes que bueno están en su proceso de desarrollo humano efectivo – Las competencias socioemocionales también influyen en la convivencia escolar – si viviéramos en ese mundo	– Enfoque transversal de las competencias socioemocionales – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales – Formación integral – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Concepción utópica de la praxis educativa – Gestión de Conflictos y Mediación

	especial, más con la parte de discapacidad, que todos los estudiantes puedan acceder al aula y al colegio de igual manera, es decir, que sea igual de fácil para todos el acceso. Las competencias socioemocionales también influyen en la convivencia escolar porque no se presentarían peleas que pasen al apartado verbal o físico. Claro, o sea.. malentendidos siempre van a haber, pero son cosas que los estudiantes mismos en varias ocasiones, en ese mundo ideal, podrían gestionar por sí mismos. Sí, entonces... Claro, si viviéramos en ese mundo ideal, con competencias socioemocionales, que ojalá... pienso que nuestra labor sería maravillosa, más fácil porque estaríamos en contacto con seres humanos en formación o en camino de ser integrales, siendo nosotros también como docentes, seres humanos integrales, porque no podemos proyectar lo que no somos. En general, las competencias pueden influir para que los estudiantes sean posteriormente mejores ciudadanos o mejores personas. (JEPV, E1)	ideal, con competencias socioemocionales, que ojalá... pienso que nuestra labor sería maravillosa	
	En todas, el chico que aprende estos conceptos y sobre todo que aprende a desarrollarlos, genera un mejor ambiente, no solo entre sus compañeros, sino con sus docentes o con toda la comunidad educativa. (AHFM, E1)	– el chico que aprende estos conceptos y sobre todo que aprende a desarrollarlos, genera un mejor ambiente, no solo entre sus compañeros, sino con sus docentes o con toda la comunidad educativa	– Dinámicas sociales y relacionales
	Sí, el ser humano es un ser social y si no se desarrollan esas habilidades, es muy difícil que llegue a ser un adulto que tenga la capacidad de lograr objetivos sin involucrarse bien con las demás personas, si no es capaz de comunicarse de manera asertiva. Entonces si el chico en su diario vivir, no aprende a manejar ciertas cosas, de adulto va tener ciertos conflictos con las demás personas con las que se rodee. Lo mismo en el aula, si no le gusta relacionarse con un compañerito porque no le gustó, no vinculan sus	– si no es capaz de comunicarse de manera asertiva – no aprende a manejar ciertas cosas, de adulto va tener ciertos conflictos con las demás – no le gusta relacionarse con un compañerito porque no le gustó – no saben trabajar en equipo, no saben qué es la colaboración. – van a tener problemas en su	– Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Conflictividad en el entorno educativo – Cooperación sinérgica – Gestión de Conflictos y Mediación – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y

	ideas, no saben trabajar en equipo, no saben qué es la colaboración. Entonces les va a costar y van a tener problemas en su convivencia. (DARA, E1)	convivencia	relacionales
	Son las que permiten el cómo ser también en su entorno, con sus compañeros, con su docente, en casa, fuera del aula, dentro del aula... entonces creo que sí interfiere el no conocer estas competencias y no realmente ponerlas en aprendizaje con acciones que se presenten en el diario vivir, por ejemplo, influye el hecho de no ser buen compañero el no ponerme en el lugar del otro. Sí, entonces todo esto influye en el momento de ser personas integrales. (VEB, E1)	– el cómo ser también en su entorno – influye el hecho de no ser buen compañero el no ponerme en el lugar del otro – ser personas integrales	– Espacialidad para la interacción humana – Conciencia emocional recíproca – Formación integral
	Siento que muchas veces los estudiantes no saben cómo manejar una verdadera amistad, a veces pueden llegar a hacer comentarios que lastiman. Siento que la comunicación asertiva como una de las competencias socioemocionales podría ayudarlos en la forma de cómo se relacionan y llegar a fortalecer o formar amistades y relaciones sanas que sumen a sus vidas. (KJRM, E1)	– a comunicación asertiva como una de las competencias socioemocionales podría ayudarlos en la forma de cómo se relacionan – llegar a fortalecer o formar amistades y relaciones sanas que sumen a sus vidas	– Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Necesidad de instrucción en el desarrollo de habilidades interpersonales – Dinámicas sociales y relacionales
21. ¿Cuáles son los desafíos o barreras que pueden surgir al intentar desarrollar competencias emocionales en estudiantes de educación básica y media?	Bueno, digamos la primera que saltó a mi cabeza fue que primero si el profe no sabe cómo implementarlas de manera pasiva, es muy difícil que lo haga de manera activa; es decir, que se siente con los estudiantes de verdad a hablar de inteligencia emocional y competencias socioemocionales, por la cuestión del tiempo; es decir... nosotros tenemos que abarcar ciertas temáticas, tenemos que hacer tantas actividades, que la izada de bandera, que el English day... Pienso que si el profesor no tiene las herramientas o la experiencia, no tiene el conocimiento para implementarlo en su quehacer docente; o sea, por medio de actividades del aula, de manera pasiva. No lo va a hacer de forma activa, no van a incluir las competencias porque no le va a dar el tiempo la clase. Esa es la otra,	– si el profe no sabe cómo implementarlas de manera pasiva, es muy difícil que lo haga de manera activa – que se siente con los estudiantes de verdad a hablar de inteligencia emocional y competencias socioemocionales – Pienso que si el profesor no tiene las herramientas o la experiencia, no tiene el conocimiento para implementarlo en su quehacer docente – no van a incluir las competencias porque no le va a	– Gestión pedagógica de la dinámica grupal – Pedagogía y didáctica de la inteligencia emocional – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Interacción limitada con el docente – Aprendizaje tácito de competencias – Carencia de abordaje pedagógico explícito – Ejemplaridad

que no va estar capacitado para hacerlo. En resumen, las barreras pueden ser el tiempo, la falta de capacitación y falta de conocimiento para hacer todo eso porque lo puede hacer de forma pasiva, de forma implícita. Todos sabemos que necesitamos que los estudiantes sean resilientes, que sean amables, que sean tolerantes y demás... Pero si el docente no sabe desarrollar eso en sus estudiantes o si él mismo no es tolerante cómo pretenden que sus estudiantes lo sean si a partir del ejemplo es que los estudiantes aprenden. (JEPV, E1)	– dar el tiempo la clase – de forma implícita – si el docente no sabe desarrollar eso en sus estudiantes o si él mismo no es tolerante cómo pretenden que sus estudiantes lo sean si a partir del ejemplo es que los estudiantes aprenden	
A nivel de pronto de la institución, serían los compañeros (docentes). A veces hay compañeros que no están dispuestos como el cambio, no están tan abiertos a dialogar o a implementar cosas nuevas porque pues quieren seguir ahí como en su práctica tradicional. También, se pueden presentar problemas como que los estudiantes se encuentran indispuestos frente al tema, que no les interesa el tema, no les gusta, pero por eso mismo porque no lo han aprendido desde pequeños. (AHFM, E1)	– serían los compañeros (docentes). A veces hay compañeros que no están dispuestos como el cambio, no están tan abiertos a dialogar o a implementar cosas nuevas – se pueden presentar problemas como que los estudiantes se encuentran indispuestos frente al tema, que no les interesa el tema, no les gusta	– Gestión de relaciones interpersonales en el entorno laboral – Motivantes Intrapsíquicos
Fácil, yo creo que la mejor escuela sería, lo escuché en una conferencia una vez, con los estudiantes huérfanos, suena cruel, pero yo creo que el conflicto o la barrera a veces son los padres de familia. Tú quieres construir habilidades emocionales en los chicos o trataste de crearles un ambiente favorable y van a las casitas y deshicieron todo lo que aprendieron en el colegio. La principal barrera es definitivamente la familia. (DARA, E1)	– el conflicto o la barrera a veces son los padres de familia – La principal barrera es definitivamente la familia	– Psicoafectos con nexos filiales – Interferencia Familiar en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales
Bueno... Uno de ellos es los estudiantes, si los estudiantes permiten o no que nosotros podamos tomar decisiones frente a lo que ellos están enfrentando o poder hacer algo para que ellos puedan mejorar, o que realmente tomen en cuenta lo que nosotros les hablemos sobre cómo reaccionar a cualquier situación, cómo manejar	– que nosotros les hablemos sobre cómo reaccionar a cualquier situación – manejar sus emociones – a veces también la barrera puede ser el tiempo, creemos que nos imponen los planes de	– metodología socrática – pedagogía dialógica – Domino de las reacciones psicofisiológicas – Interacción limitada con el docente – Prioridades de valor

	sus emociones... en si realmente ellos nos quieren escuchar o no, entonces la primera barrera sería si ellos realmente están dispuestos a escuchar lo que nosotros como docentes queremos decirles o no. Si... entonces la primera es la escucha. Bueno... a veces también la barrera puede ser el tiempo, creemos que nos imponen los planes de estudio y nos da miedo como dejar un poco de lado esto para poder trabajar otras cosas... o por qué no hacer proyectos transversales que me permitan trabajar los temas académicos, pero a la vez poder llevar el fomento de las competencias socioemocionales, entonces uno de los factores también podría ser el tiempo. (VEB, E1)	estudio y nos da miedo como dejar un poco de lado esto para poder trabajar otras cosas – trabajar los temas académicos, pero a la vez poder llevar el fomento de las competencias socioemocionales	– Cultura educativa unidimensional
	Muchas veces la barrera es la misma familia, no se obtiene el apoyo que se necesita para reforzar desde casa las competencias. Se puede presentar una situación con un estudiante por mal manejo de sus emociones, se pone en proceso con la psicoorientación y con la coordinación, se cita al acudiente, se llega a acuerdos, pero en la casa no se apoyan los procesos. A los padres de familia incluso también debe hablarse con delicadeza, pues pueden llegar a tomar actitudes que pueden ser perjudiciales para el estudiante. (KJRM, E1)	– Muchas veces la barrera es la misma familia – Mal manejo de sus emociones – en la casa no se apoyan los procesos.	– Psicoafectos con nexos filiales – Interferencia Familiar en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales – Domino de las reacciones psicofisiológicas
22. ¿Qué impacto ha tenido la forma en que desarrolla las competencias socioemocionales en la capacidad de sus estudiantes para regular sus emociones y manejar el estrés en el contexto escolar?	Yo siento que eso lo noté hace poco, tuve una experiencia con profesores, es decir... yo enseñándole inglés, un nivel A2, a profesores que me duplicaban la edad, digamos que ellos estaban tensionados o prevenidos de que la clase de inglés y yo estaba tensionado también, prevenido. Me fui por el lado pasivo, eso impactó a mis estudiantes de manera tranquila, se comunicaban de forma asertiva porque tienen la posibilidad de que si algo llega a pasar, me lo puedan comunicar, entonces siento que de esa forma en mi ejercicio, en mi práctica pedagógica, ha afectado positivamente al aula el ser tranquilo y reflejar mis propias competencias	– comunicaban de forma asertiva – me lo puedan comunicar – reflejar mis propias competencias socioemocionales, las proyecto a mis estudiantes y eso impacta positivamente	– Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Modelamiento de competencias socioemocionales en la enseñanza

	socioemocionales, las proyecto a mis estudiantes y eso impacta positivamente. (JEPV, E1) Creo que he impactado a través del currículo oculto, de esos valores o de esas cositas que uno les enseña a ellos sin intención de enseñárselas a veces. Entonces yo creo que una vez has hablado con los chicos y les dices... hay que respetar a todos, todos somos diferentes, tenemos derecho a serlo. Eso en mi práctica pedagógica me ha ayudado, por ejemplo, yo tengo grupos de sexto, esos son grupos difíciles de manejar, son niños pequeños que vienen de la primaria todavía, y a mí sí me ha ayudado de pronto el hecho de dialogar, de conversar, de mediar con ellos. Ese diálogo les ha ayudado a regular las emociones porque los escucho y ellos me escuchan a mí y forjamos una relación de más confianza, son más abiertos conmigo. Por ejemplo, en la dirección de grupo que tengo me expresan sus inquietudes y yo les digo: Bueno... de tu parte yo recibo esto y de mi parte tú recibes esto y ahí nos entendemos y nos llevamos mejor. Entonces yo les digo... no puedes exigir respeto, si tú no lo das, o sea cómo quieres que tu compañero te respete, si no lo respetas. Entonces ese diálogo me ha ayudado mucho a mejorar esos aspectos que tienen que ver con lo socioemocional en los estudiantes. (AHFM, E1) Bueno yo creo que yo he vinculado la parte las habilidades emocionales como te decía... una fue en la parte académica, como con el ejemplo de las emociones y la estadística y otra también con las charlas con ejemplos de situaciones donde uno los pone a ellos como ejemplos en primeras personas. Es decir, se pone a reflexionar sobre una situación, entonces ejemplificando situaciones donde los protagonistas son ellos. Entonces esto es como la metodología que más uso, ejemplificar las situaciones y los chicos reflexionan alrededor de ellas. No sé si sea lo más	– esos valores o de esas cositas que uno les enseña a ellos sin intención de enseñárselas a veces. – una vez has hablado con los chicos – me ha ayudado de pronto el hecho de dialogar, de conversar, de mediar con ellos – regular las emociones – una relación de más confianza – Entonces ese diálogo me ha ayudado mucho a mejorar esos aspectos que tienen que ver con lo socioemocional en los estudiantes – yo he vinculado la parte las habilidades emocionales como te decía... una fue en la parte académica, como con el ejemplo de las emociones y la estadística – otra también con las charlas con ejemplos de situaciones donde uno los pone a ellos como ejemplos en primeras personas – situaciones donde los	– Normas axiológicas – Metodología socrática – Pedagogía dialógica – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Dinámicas sociales y relacionales – Enfoque transversal de las competencias socioemocionales – Ejemplaridad – Gestión de escenarios
--	--	--	---

	eficaz, pero es lo que hago. (DARA, E1)	– protagonistas son ellos – ejemplificar las situaciones y los chicos reflexionan alrededor de ellas	
	yo creo que he impactado positivamente, pues durante este año tuve bastantes situaciones con los niños en cuanto a sus situaciones emocionales. Bueno... entonces es ahí donde nosotros como docentes, pues tomamos la iniciativa de no solo ir a enseñar sino también ser autónomos y ponernos en su lugar y buscar soluciones para poderles ayudar a ellos a lograr mejorar y cambiar esas actitudes que muchas veces no son buenas. (VEB, E1)	– tuve bastantes situaciones con los niños en cuanto a sus situaciones emocionales – ponernos en su lugar	– Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios – Capacidad de autodeterminación – Conciencia emocional recíproca
	El impacto ha sido positivo, pese a que las competencias se han trabajado implícitamente o empíricamente. Se ha visto mucho reflejado desde el manejo de responsabilidades, de aumento del respeto, de la tolerancia, del comportamiento en grupo, de las interacciones en las clases, en las distintas actividades institucionales. Incluso en las horas de descanso se disminuyen las situaciones conflictivas cuando se trabajan competencias socioemocionales, así pueden interactuar más sanamente. (KJRM, E1)	– implícitamente o empíricamente – desde el manejo de responsabilidades, de aumento del respeto, de la tolerancia, del comportamiento en grupo, de las interacciones en las clases – se disminuyen las situaciones conflictivas cuando se trabajan competencias socioemocionales	– Aprendizaje tácito de competencias – Carencia de Abordaje Pedagógico Explicito – Dominio de las reacciones psicofisiológicas – Gestión pedagógica de la dinámica grupal. – Gestión de escenarios

Síntesis curricular de la autora

Licenciada en idiomas de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Magistra en tecnología educativa de El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Magistra en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Actualmente, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL). Con diecisiete (17) años de experiencia docente, en básica secundaria y media, en el sector público, como docente de inglés; y nueve (9) años de experiencia docente, en educación superior, en el sector privado, como supervisora de prácticas docentes en lengua castellana principalmente. Actualmente, coordinadora académica y disciplinaria, adscrita a la Secretaría de Educación de Girón (Santander). <https://orcid.org/0009-0004-4532-3142> Email coord.sandrabriceno@gmail.com

Síntesis curricular del Tutor

Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Jubilado. Doctor en Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Postdoctorado en Investigación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara). Licenciado en Educación, Mención Castellano y Literatura (Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Táchira). Estudios Superiores en Filosofía y Letras (Seminario Diocesano Santo Tomás de Aquino). Abogado (Universidad Católica del Táchira). Especialista en Gerencia Pública, Mención Descentralización de los Servicios Educativos. Especialista en Planificación para el Desarrollo Rural. Especialista en Derecho Administrativo. Magister en Educación, Mención Administración Educativa. Investigador PEI. ULA. Investigador Programa Promoción del Investigador (PPI) N°6263. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>. Profesor invitado a los Programas de Maestría y Doctorado de varias Universidades, nacionales e internacionales. Tutor de tesis doctorales, trabajos de grado de Maestría, especialización y pregrado. Formador de investigadores noveles. Publicaciones en el siguiente enlace: <https://scholar.google.es/citations?user=C9GZYHEAAAAJ&hl=es> Excoordinador de Asesoría Legal, de la Dirección de Cultura del Estado Táchira. E-mail: adrianfilidi@gmail.com y adriancontreras@ula.ve