



Enseñar y aprender competencias socioemocionales en la formación inicial docente: caso de estudio de Artes visuales y Matemática*

<https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a3>

Enrique Sologuren Insúa

Universidad de Los Andes, Santiago, Chile
esologuren@uandes.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7803-1817>

Francesca Grez Cook

Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile
f.grez@udd.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0713-3474>

Gilda Bilbao Villegas

Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile
gildabilbao@udd.cl
<https://orcid.org/0000-0002-4912-0842>

Marcia Valenzuela Schmidt

Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile
m.valenzuela@udd.cl
<https://orcid.org/0000-0002-7914-567X>

Dangelo Luna Muñoz

Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile
d.luna@udd.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4923-8186>

María Paz Beltrán Salvo

Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile
mp.beltran@udd.cl
<https://orcid.org/0000-0002-8918-0022>

Bárbara Echard Padrón

Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile
b.echard@udd.cl
<https://orcid.org/0000-0002-4635-6307>

Cómo citar: Sologuren Insúa, E., Grez Cook, F., Bilbao Villegas, G., Valenzuela Schmidt, M., Luna Muñoz, D., Beltrán Salvo, M. P. y Echard Padrón, B. (2024). Enseñar y aprender competencias socioemocionales en la formación inicial docente: caso de estudio de Artes visuales y Matemática. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 1-29. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a3>

Recibido: 20 de abril de 2023.

Aprobado: 6 de mayo de 2024.

La presente investigación fue realizada gracias a los Fondos para Proyectos de Investigación en Docencia de Pregrado, del Centro de Innovación Docente (CID) de la Universidad del Desarrollo: <https://innovaciondocente.udd.cl/> Los autores firmantes del artículo participaron como investigadores responsables del proyecto.

Copyright © 2024. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

RESUMEN

La competencia socioemocional (en adelante, CSE) es clave en la formación docente y se sugiere enseñarla de manera explícita junto con aspectos declarativos del currículo. Investigaciones en el área demuestran un déficit de dichas competencias en los programas de estudio y es necesario abordarlas curricularmente. En el marco de un Programa de Formación Pedagógica para docentes de enseñanza media planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo enseñan los docentes y cómo aprenden los estudiantes competencias socioemocionales en el curso de Didáctica y Prácticas para Artes visuales y Matemáticas? Las dos macrocategorías a considerar son: competencia socioemocional y proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es relevar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las CSE en un programa de formación pedagógica para licenciados en el ámbito de las Didácticas y Prácticas en Artes visuales y Matemáticas. La metodología es cualitativa, con trabajo etnográfico de aula, entrevistas en profundidad a docentes y grupo focal con estudiantes. Los resultados arrojan un abordaje indirecto y no necesariamente planificado de las competencias. La inclusión curricular de las CSE como contenido didáctico parece fundamental en la formación inicial docente, donde las simulaciones prácticas en el aula emergen como una oportunidad.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional; competencias del docente; enseñanza y formación; matemáticas; educación artística.

Teaching and learning social emotional competencies in initial teacher training: Case study in visual arts and mathematics

ABSTRACT

Social emotional competency (hereafter SEC) is key in teacher training, and it is advisable to teach it in an explicit manner along with declarative aspects of the curriculum. Researchers in the field show that there is a deficit of said competencies in study programs, and it is necessary to address them in the curriculum. In the context of a Pedagogical Training Program for secondary education teachers, we asked the following research question: how do educators teach and how do students learn social emotional competencies in the subject Didactics and Practices for Visual Arts and Mathematics? The two macrocategories considered were the social emotional competency and the teaching-learning process. This study aims to reveal the teaching-learning process of SECs in a pedagogical training program for graduates in the area of Didactics and Practices for Visual Arts and Mathematics. It used qualitative methods: ethnographic work in the classroom, in-depth interviews with the professors, and focal groups with the students. The results show that the approach to these competencies was indirect and

not necessarily planned. Including SECs in the curriculum in the form of didactic content seems to be essential for initial teacher training. In this context, practical simulations in the classroom appear as an opportunity.

Keywords: social emotional learning; teacher competencies; teaching and training; mathematics; art education.

Ensinar e aprender competências socioemocionais na formação inicial de professores: um estudo de caso de Artes Visuais e Matemática

RESUMO

A competência socioemocional (doravante, CSE) é fundamental na formação de professores e sugere-se que seja ensinada explicitamente junto com os aspectos declarativos do currículo. Pesquisas na área demonstram um déficit dessas competências nos programas de estudo e é necessário abordá-las desde o currículo. Dentro da estrutura de um Programa de Formação Pedagógica para professores do ensino médio, se considerou a seguinte pergunta de pesquisa: Como os professores ensinam e como os alunos aprendem as competências socioemocionais na aula de Didática e Práticas para Artes Visuais e Matemática? As maiores categorias consideradas foram: competência socioemocional e processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste estudo é destacar o processo de ensino e aprendizagem da CES em um programa de formação pedagógica para graduados nas áreas de Didática e Práticas em Artes Visuais e Matemática. A metodologia é qualitativa, com trabalho etnográfico em sala de aula, entrevistas em profundidade com professores e grupos focais com estudantes. Os resultados mostram uma abordagem indireta e não necessariamente planejada das competências. A inclusão curricular da CSE como conteúdo didático parece ser fundamental na formação inicial de professores, onde as simulações práticas em sala de aula emergem como uma oportunidade.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional; competências do professor; ensino e formação; matemática; educação artística.

Introducción

La contingencia mundial y nacional nos ha mostrado una serie de acontecimientos que han confirmado la necesidad de abordar y reforzar la educación socioemocional en el aula. Durante los últimos años, las discusiones e investigaciones educativas se han referido a las habilidades que se espera desarrollar en la educación del siglo XXI y que apunten a una sociedad más democrática, competente, inclusiva e integral. Se ha puesto en discusión la urgencia por superar así la concepción educativa que centraba sus esfuerzos en la formación de individuos aislados con el propósito de desarrollar habilidades para un buen desempeño académico y/o laboral. En ese sentido, no solo las familias deben aportar a ello, sino también el sistema educativo en su conjunto.

En este contexto, los profesores adquieren un papel estratégico en el actual escenario ya que son ellos quienes deben trabajar competencias socioemocionales en sus aulas y, además, se convierten en promotores de desarrollo socioemocional de sus estudiantes porque son agentes de socialización secundaria y con ello se constituyen como fuentes de apego con base en la sensibilidad y responsividad ante las emociones de sus estudiantes (Berger et al., 2016). Lo anterior constituye un nuevo desafío para el sistema de formación docente pues históricamente los programas educativos se han centrado en el aspecto académico de los estudiantes. Particularmente, las mallas curriculares de formación docente han desarrollado conocimientos y habilidades relacionadas con aspectos técnicos, pedagógicos y didácticos (Prendes-Espinosa et al., 2018), y han dejado de lado la adquisición de herramientas de educación socioemocional.

Dada la necesidad de desarrollarlas en el sistema educativo, tanto en los estudiantes como en sus formadores, es que consideramos que la formación inicial docente constituye, en estos momentos, un espacio y una oportunidad para responder a nuevas exigencias sociales y culturales del siglo XXI. La urgencia de incluir las CSE dentro del conjunto de habilidades profesionales docentes se justifica desde la teoría y también desde el conocimiento práctico profesional de la docencia. Por un lado, los estudios han demostrado que las CSE propician el aprendizaje. Según Benavidez y Flores (2019) se requiere de un ambiente emocional propicio para el aprendizaje, con lo cual se hace necesaria una didáctica que tome en cuenta las emociones del docente y del estudiante. Por otro lado, se hace necesario considerarlas como esenciales en el conocimiento didáctico y su implementación en los procesos de práctica profesional vinculadas al diseño e implementación de experiencias de aprendizaje en terreno. En esta línea, vale señalar cómo las investigaciones recientes han demostrado que las CSE en profesores en formación parecen ser predictores de experiencias positivas de práctica en el aula (Schagen et al., 2017).

Frente a esto surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo enseñan los docentes y cómo aprenden los estudiantes pertenecientes a un programa de formación pedagógica para licenciados, competencias socioemocionales en las clases de didáctica de Artes visuales y de Matemáticas? Así, el propósito de esta investigación es resaltar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las CSE en un programa de formación pedagógica para licenciados en el ámbito de las didácticas y prácticas en Artes visuales y Matemáticas.

La investigación que reportamos se realizó en un Programa de Formación Pedagógica (PFP) para licenciados en una universidad privada chilena. Para su abordaje se adoptó metodología de carácter cualitativo, particularmente el estudio de casos (Förster, 2018), a fin de comprender en profundidad el fenómeno, aprender de los mismos y proponer, de manera sistemática, estrategias que permitan la mejora. Se seleccionaron dos casos de estudio: cursos de Didácticas y Prácticas Pedagógicas en las áreas de Artes visuales y Matemáticas para la implementación de observaciones de aula, entrevistas y grupo focal, metodologías que, a partir de la mirada de actores relevantes, permiten capturar la complejidad de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de las CSE que se dan en el aula universitaria.

Es preciso indicar que este trabajo se ha organizado del siguiente modo: Primero, planteamiento de los antecedentes teóricos de la investigación. Segundo, los aspectos metodológicos delineados para el abordaje del estudio. Tercero, presentación de los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumental metodológico y analítico. Cuarto, discusión de los hallazgos de la investigación y, finalmente, entrega de algunas conclusiones y reflexiones finales.

1. Marco teórico y conceptual

La labor docente en el siglo XXI va más allá de propiciar los saberes académicos. Hoy el sistema educativo, específicamente el escolar, requiere docentes expertos en sus disciplinas, en la didáctica de lo que enseñan, pero también en habilidades interpersonales que les permitan desempeñarse en comunidad con sus estudiantes y con sus colegas y apoderados. Como evidencia de esto, en Chile se estableció recientemente, y con urgencia, la Política Nacional de Convivencia escolar Ministerio de Educación (2019), que considera una concepción integral del aprendizaje que incorpora los factores socioemocionales, además de los académicos. Estas habilidades de carácter sociocognitivo deben trabajarse tempranamente y en el ámbito educativo, social y familiar deberían potenciarse. Por lo tanto, empatía, escucha activa, autocontrol son esenciales como habilidades para la vida que nos permiten una interacción con el otro (Briz, 2021). Esto queda de manifiesto en la inclusión de indicadores

de calidad de la educación como la autoestima académica, motivación escolar y el clima de convivencia escolar, monitoreados por la Agencia de la Calidad de la Educación, como elementos de un aprendizaje integral y de calidad.

La exigencia de que el docente disponga de las competencias socioemocionales se aprecia en la herramienta de Diagnóstico Integral del Aprendizaje (DIA), que permite a los establecimientos monitorear las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de 1° básico a 4° medio en las áreas de lectura, matemáticas y en lo socioemocional (Agencia de la Calidad, 2021). En línea con esta demanda, y en el contexto de una pandemia que amenaza la salud física y mental de estudiantes y profesores, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha diseñado herramientas de apoyo al docente en el trabajo de orientación con sus estudiantes y en el autocuidado, como, por ejemplo, la Bitácora docente y otros recursos para la contención socioemocional (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Estas acciones son, entonces, un mensaje clave que se envía a los programas actuales de formación docente: *se debe preparar a los futuros profesores para estos nuevos desafíos que la realidad del sistema educativo nacional impone.*

1.1 Emociones y aprendizaje

El concepto de Inteligencia Emocional (en adelante, IE) tiene su origen en la década del 90 a partir de las publicaciones de Mayer y Salovey; refiere a la capacidad de razonar y resolver problemáticas asociadas a las emociones e identificar el significado de estas (Mayer et al., 2011). En investigaciones recientes (Martínez, 2021) podemos observar que la denominación de este concepto varía según los contextos geográficos en que nos situemos, esto es, desde el “aprendizaje socioemocional y educación positiva” en Estados Unidos, pasando por “aspectos socioemocionales del aprendizaje” en Inglaterra, hasta llegar a Latinoamérica donde el concepto general es “educación emocional” (Martínez, 2021). Más allá de la denominación que se dé, existe consenso general en la relevancia de trabajar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, partiendo del requisito de desarrollarlas en la formación docente.

Para los fines de este estudio adoptaremos el concepto de *emoción* descrito por Martínez, entendido como un estado mental y corporal complejo que se activa a propósito del enfrentamiento a estímulos externos o internos, y que, según la valoración que el individuo haga, generará una respuesta emocional a nivel fisiológico, conductual y cognitivo (Martínez, 2021). De ese modo, cuando hablamos de competencias socioemocionales o aprendizaje socioemocional, este se puede explicar como un proceso que permite la adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar lo que se ha

denominado *identidades sanas*, el poder gestionar las emociones, alcanzar metas personales y colectivas, y tomar decisiones responsables y comprensivas para los afectados (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2021). Sin embargo, educar emocionalmente no significa la mera aplicación de un programa específico de desarrollo en este ámbito, sino que implica un cambio conceptual en las creencias de los docentes, en la cultura de la escuela y en las prácticas pedagógicas permanentes.

En esta línea, Álvarez et al. (2019) midieron la autopercepción de la IE como aproximación a las CSE reportadas por profesores en formación en un programa de pedagogía de una universidad chilena, utilizando el instrumento propuesto por Mayer y Salovey que mide las dimensiones de *Atención* (habilidad de percibir adecuadamente las emociones), *Claridad* (comprender las emociones propias) y *Reparación* (la regulación de las emociones de forma apropiada). Para fines de esta investigación, si bien se consideraron en un estudio preliminar estas dimensiones para abordar el constructo de la CSE, se incorporarán también otros aprendizajes emocionales de interés que pudiesen emerger, tales como la comunicación efectiva, resolución de conflictos, empatía, toma de decisiones responsable, entre otras, que se han visto relacionadas con prácticas de enseñanza eficaces y bienestar para estudiantes y profesores (Hirshberg et al., 2020).

1.2 Las CSE y la formación docente

Diversas investigaciones han demostrado que actualmente existe una carencia en el abordaje de las CSE en los programas de estudio docente (Fragoso-Luzuriaga, 2015) y que las investigaciones que persiguen medir las CSE en estudiantes de pedagogía son limitadas. Por otro lado, intentos sistemáticos de incorporar estos aprendizajes, de forma explícita, en los currículos de profesores en formación apuntan a implementar estrategias remediales o limitadas a cursos del programa, como la experiencia de Waajid et al. (2013) o bien como es el caso descrito por Nenonene et al. (2019), que se encuentra en etapa incipiente.

Respecto de las CSE reconocidas en los documentos curriculares de un Programa de Formación Pedagógica para Licenciados y Profesionales de una universidad privada (Sologuren et al. 2022), se constató la presencia de ellas, de manera explícita, en solo dos asignaturas de un total de sesenta y seis. Adicionalmente, se identificó la ausencia total de las CSE en seis programas de asignatura. Asimismo, se pudo establecer que en aquellos que abordaban implícita o explícitamente las CSE no había presencia de la dimensión *Atención*. En cuanto a las asignaturas de las didácticas específicas por mención, se identificó una predominancia respecto de la dimensión *Reparación*, en contraste con la presencia de la dimensión *Claridad*, que sobresalía en segundo lugar, en los cursos

de Fortalecimiento Disciplinar y Pedagogía General. Adicionalmente, dentro del contexto de las entrevistas en profundidad, realizadas a estudiantes del mismo programa, surgió la necesidad de una didáctica específica de las emociones para abordarlas durante los procesos de formación del profesorado.

La necesidad de incluir las CSE en la batería de habilidades profesionales docentes se justifica tanto desde la literatura como desde el conocimiento práctico profesional de la docencia. Por un lado, las CSE propician el aprendizaje. Según Benavidez y Flores (2019) se requiere de un ambiente emocional propicio para el aprendizaje, con lo cual se hace necesaria una didáctica que tome en cuenta las emociones del docente y del estudiante. De forma similar, dado que uno de los principios orientadores del Modelo de Formación Práctica de la Facultad de Educación (Universidad del Desarrollo [UDD], 2020) –al que pertenece el programa de formación de profesores citado– se basa en un conocimiento profundo sobre las prácticas de aula que propician el aprendizaje, se hace menester considerar las CSE como esenciales en el conocimiento didáctico.

Las CSE en profesores en formación parecen ser predictores de experiencias positivas de práctica en el aula (Schagen et al., 2017). De acuerdo con un estudio realizado por CASEL en el año 2017, que recopila la experiencia de seis años de aplicación del modelo en diferentes estados de Estados Unidos, resulta relevante que las experiencias más exitosas fueron aquellas en las que se trabajó en mejoras de las CSE en los docentes, lo que permitió un fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, reducción del agotamiento y estrés laboral, y un aumento de la confianza entre colegas, en beneficio directo del aprendizaje de los estudiantes (CASEL, 2017).

Finalmente, y en línea con los hallazgos realizados, a partir del análisis de las entrevistas de nuestro estudio preliminar (Sologuren et al., 2022), es que es, en el espacio de práctica, donde los profesores en formación enfrentan desafíos metodológicos, que muchas veces presentan aristas emocionales que les hacen cuestionar y construir su identidad profesional.

1.3 Las CSE en las didácticas de las Artes visuales y Matemáticas

Dentro de la investigación, en el campo de la educación y de disciplinas específicas son escasos los estudios dirigidos a la formación docente en relación con el desarrollo de las CSE. En este entorno aparecen dos disciplinas de interés en los estudios, ya que se vinculan al desarrollo o interferencia de las CSE. Una de ellas es la educación artística, que puede ser considerada como una herramienta para la educación emocional, para conectar las emociones y sensaciones del estudiante y proporcionarle un equilibrio con su entorno físico y social (González-Zamar y Abad-Segura, 2019). Por otro lado, según Raquimán

y Zamorano (2017), uno de los enfoques de la didáctica de las artes visuales compromete la reflexión y la creación personal, y exige que el estudiante se conecte con sus emociones con el propósito de producir nuevos eventos creativos personales acompañados de la guía del profesor. Esto permite un diálogo interno en el que el estudiante plantea, define sus emociones y las comunica para finalmente determinarlas visualmente. Sumado a lo anterior, existen autores que vinculan la empatía, e incluso el desarrollo de la inteligencia emocional, con la creatividad (Castillo et al., 2013; Ishaq, 2006; Dabdoub, 2003), y consideran el aprendizaje de las CSE como vehículo para el aprendizaje de la disciplina. Sin embargo, no se reportan antecedentes actualizados respecto del rol de las emociones y la formación del profesorado de artes visuales, razón por la que se considera relevante incorporarlas específicamente en este estudio.

La otra disciplina abordada para este trabajo son las matemáticas, históricamente consideradas como un campo enfocado netamente al intelecto y que marginan el rol de las emociones (Greensfeld y Deutsch, 2022). Un estudio en el área ha analizado los niveles de ansiedad que produce en los estudiantes de pedagogía dicha disciplina y ha encontrado que un muy elevado porcentaje de ellos expresa sentirse nervioso ante las evaluaciones matemáticas, lo que deriva en una actitud negativa y una baja autoconfianza hacia esta área. Adicionalmente a los ítems vinculados a la evaluación, el estudio concluye que un 84,51 % de los futuros profesores manifiestan miedo a la asignatura, no están dispuestos a profundizar en ella y declaran sentirse incómodos al relacionarse con las matemáticas, y, por consiguiente, dichos factores tendrían una incidencia relevante en la enseñanza a sus alumnos (Sánchez et al., 2011). No obstante, a ello, Costillo Borrego et al. (2013) señalan que una muestra de futuros profesores de matemáticas vaticina emociones positivas en cuanto a su futura docencia, la cual se corresponde con el recuerdo de las mismas emociones durante sus etapas escolares. Lo anterior hace necesario entonces revisar las experiencias del pasado de aquellos profesores en formación que necesitan revisar la ansiedad que les produce la asignatura matemática. Al margen de lo anteriormente expuesto, en las últimas décadas los trabajos se han ido focalizando hacia una amplia gama de emociones que generan las matemáticas, que no se limitan solo a estudiar sobre ansiedad, sino también a identificar emociones positivas que evocan la resolución de desafíos matemáticos, algo que podría ser clave para mejorar el clima positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (Greensfeld y Deutsch, 2022).

Con estos antecedentes y para este estudio se ha considerado necesario incluir esta disciplina con el fin de indagar mayormente en la formación de profesores de matemáticas, sobre todo teniendo en cuenta estos aspectos

que permiten el despliegue de las CSE durante la enseñanza de la didáctica específica de los profesores en formación.

1.4 La relevancia educativa de las CSE

Los antecedentes que se han revisado no hacen más que ratificar que el desarrollo de las CSE comienza a considerarse seriamente para los procesos de enseñanza en la educación formal. Las investigaciones indican que las habilidades “no cognitivas” o “fluidas” influyen directamente en los logros de aprendizajes cognitivos. El cultivo apropiado de estas habilidades fortalecería la motivación, el gusto por el aprendizaje, la capacidad para perseverar en las tareas, todas ellas dimensiones fundamentales para alcanzar aprendizajes cognitivos.

En esta línea, los trabajos de Cunha y Heckman (2008) han demostrado cómo las competencias no cognitivas desarrolladas influyen en la adquisición de competencias cognitivas en etapas posteriores. Esta interrelación entre habilidades cognitivas y no cognitivas ha sido destacada en los estudios como un factor clave para el éxito académico, el desarrollo personal y profesional de los individuos (Heckman et al., 2006).

Por lo tanto, resulta pertinente incluir en programas de formación de profesores saberes específicos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente cuando las relaciones entre estudiantes y docentes están vinculadas sistemática y positivamente con estos aprendizajes (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021).

2. Metodología

La metodología de estudio fue de carácter cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2017), con el fin de describir y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias socioemocionales en aula, en el marco de la formación didáctica de un programa de pedagogía para licenciados de una universidad privada de Santiago de Chile. Para ello se optó por la tradición de “estudio de caso”, que permitiera tener un acercamiento particularista y profundo a la mencionada carrera de pregrado (Yin, 2017).

La muestra de participantes incluyó actores que configuran dicho proceso, en este caso, 20 estudiantes y dos docentes de las asignaturas de Didáctica de Artes visuales y Matemáticas del año 2022 del programa mencionado, para tener una perspectiva holística del fenómeno (Creswell, 2017). Para la recogida de información, con respecto a los procedimientos de producción de datos contemplados para este estudio, se aplicaron notas de campo asociadas a observaciones etnográficas (Álvarez Álvarez, 2008; Álvarez Domínguez, 2013) de

cuatro clases (dos de cada asignatura), entrevista en profundidad (Flick, 2012) a profesoras de las asignaturas indicadas (una entrevista por docente), y grupo focal (Barbour, 2007) a estudiantes de las mencionadas Didácticas (un grupo focal por mención). La selección de los participantes estuvo guiada por un muestreo deliberado u oportunista. En efecto, se seleccionaron dos áreas didácticas (Artes visuales y Matemáticas) que tradicionalmente se asocian con oportunidades y desafíos para el desarrollo socioemocional, y de ellas fueron algunos estudiantes y sus respectivos profesores de didáctica disciplinar los participantes.

Los instrumentos asociados a dichos procedimientos a utilizar fueron pautas para cada uno de estos, validadas por expertos en el objeto de estudio, como también por profesores con experiencia en formación docente inicial, cuyos comentarios permitieron hacer ajustes de redacción y dar coherencia interna para ajustarse lo más posible a los diferentes aspectos constitutivos del problema de investigación. La pauta de observación recoge información sobre los aspectos que se aprecian en la tabla 1.

Tabla 1. Pauta de nota de campo

i) Identificación del contexto.
ii) Descripción de la temática central abordada en la clase, rutinas de inicio y disposición de la sala y personas.
iii) Descripción de observación directa con focos: Descripciones de las estrategias, metodología, recursos, tipos de preguntas, materiales, reacciones, maneras de incluir y enfrentar a la diversidad y los imponderables (conflictos, tensiones, paradojas, dilemas, interrupciones, etc), formas de retroalimentar, elementos kinésicos, lenguaje verbal, paraverbal y no verbal observados. Usamos en este apartado la modalidad de anotación de descripción detallada y relevante con evidencias de Muller et al. (2014).
iv) Anotaciones temáticas: ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimientos que, a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones. Incluir en este apartado las evidencias referidas a la formación socioemocional y la regulación socioemocional (Lobczowski, 2022, The FRECL coding procedure) y la relación con la autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables (CASEL, 2021). Usamos en este apartado la modalidad de anotación de evaluación con descripción de Muller et al. (2014). Y los anotadores disponían un glosario de aspectos socioemocionales construido <i>ad hoc</i> por el equipo de investigación.

La entrevista semiestructurada en profundidad y el grupo focal buscan caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales en el ámbito de las didácticas y prácticas específicas. Para esto, en la tabla 2 se presenta la pauta de entrevistas aplicada a los docentes de las áreas de Didáctica de las Artes y de las Matemáticas.

Tabla 2. Pauta de entrevista para didactas y tutores

1. ¿Qué opina de la siguiente afirmación: “las emociones son el eslabón perdido de la educación”?
2. ¿Qué son las CSE para usted? ¿Cuál ha sido su experiencia con las CSE en su profesión?
3. ¿En relación con las CSE, cómo se manifiestan en un profesor o profesora?
 - a. ¿Qué caracteriza a un profesor que incorpora las CSE?
 - b. ¿Qué acciones realiza?
 - c. ¿En qué situaciones emergerían estas acciones?
4. ¿Cuál es la importancia de las CSE para la formación de profesores de enseñanza media?
 - d. ¿Cómo se relacionan las CSE con la enseñanza efectiva?
 - e. ¿A su juicio, cómo pueden influir las CSE en la labor de estos profesores en el aula?
5. ¿Considera que las CSE pueden aprenderse en la formación docente o dependen de la personalidad del docente en formación?
6. En la didáctica que usted enseña, ¿cuáles son las CSE que considera importante trabajar?
7. ¿Qué aspectos de la didáctica específica que enseña podrían contribuir al desarrollo de esas CSE en sus docentes en formación? (Resultados de Aprendizaje, Metodología, Evaluación, Bibliografía, Práctica Profesional, etc.).
8. ¿Qué prácticas docentes que usted implementa en su curso considera que contribuirían al desarrollo de esas CSE en los estudiantes en formación? (Metodología, Evaluación, Bibliografía complementaria, Práctica Profesional, etc.).
9. ¿Cómo evaluaría el desarrollo de las CSE en un docente en formación?
 - f. ¿Qué evidencia recogería?
 - g. ¿Cómo lo haría?
10. Por último, ¿qué reflexiones o conclusiones le surgen respecto a esta entrevista? ¿Hay algo que quisiera agregar?

Por su parte, el grupo focal, dirigido a los profesores en formación, considera cuatro áreas relevantes de pesquisa que permiten recoger la visión de los estudiantes sobre el rol de las competencias socioemocionales en su formación y práctica docente (tabla 3).

Tabla 3. Pauta de grupo focal para estudiantes del programa

Formación personal

¿Puede relatarnos alguna situación en el ámbito educativo (como estudiantes, por ejemplo) en la que las emociones o su gestión jugaron un papel relevante para el abordaje de alguna situación crítica o problemática?

¿Cuál es la importancia que usted le atribuye a las CSE en su desarrollo personal?

Formación profesional

¿Cómo pueden influir las CSE en su futura labor en aula? ¿Qué opina al respecto?

¿En qué situaciones del aula y de su labor profesional considera que es importante el contar con CSE desarrolladas?

¿Cuál es la importancia que le atribuyen a las CSE en su formación profesional y/o trabajo docente? (a nivel formativo y luego labor docente).

¿Qué acciones de un docente en ejercicio denotan dominio de las CSE? ¿En qué situaciones emergen estas acciones? Puede ejemplificar.

¿Considera que se pueden aprender las CSE? ¿Por qué? Puede fundamentar.
 ¿Cómo cree que se pueden aprender/desarrollar las CSE?
 ¿Considera que las CSE pueden aprenderse en la formación docente o estas dependen de las características personales o experiencias del docente en formación? ¿De qué manera se pueden aprender? ¿En el ejercicio o en la formación universitaria?

CSE y área didáctica

¿Considera usted que las CSE varían, cambian o dependen de la disciplina que se esté enseñando? ¿Por qué? Puede ejemplificar.
 ¿Cuáles son para usted las CSE fundamentales que un profesor de Artes/Matemática tiene que manejar/poseer/tener?
 ¿Qué contenidos o estrategias que se enseñan en el curso de Didáctica considera que contribuirían al desarrollo de sus CSE?
 ¿Cómo cree que podría contribuir el curso de Didáctica al desarrollo de las CSE en usted como profesor en formación? (Prácticas). Puede nombrar algún ejemplo.
 Vamos ahora al contexto de las prácticas profesionales. ¿Qué aspectos de la didáctica específica que usted ha aprendido o enseña contribuyen al desarrollo de las CSE en sus docentes en formación?

Prácticas docentes

En su experiencia, ¿qué prácticas docentes de su didacta (tutor) reconoce como fortalecedoras de sus propias CSE como profesores en formación?
 ¿Qué prácticas docentes del cotutor reconoce como fortalecedoras de sus propias CSE? (retroalimentación).
 A partir de su desempeño en la práctica profesional, ¿qué elementos de la retroalimentación del cotutor identifica como un aporte para el desarrollo de sus propias CSE?

En la tabla 4 se pueden apreciar los instrumentos de recolección y sus respectivos procesos de análisis:

Tabla 4. Instrumentos de recolección y procesos de análisis

Instrumentos de recolección	Procesos de análisis	Frecuencia de aplicación
Observación etnográfica: notas de campo	Método comparativo	4 observaciones de clases
Entrevista semiestructurada en profundidad	Constante (Strauss y Corbin, 2002)	2 entrevistas
Grupo focal		2 grupos focales

Fuente: Elaboración propia.

Es relevante destacar que antes de la aplicación de los instrumentos, profesores y estudiantes de este programa de formación pedagógica leyeron y firmaron el respectivo consentimiento informado, aprobado por el comité ético-científico de la institución patrocinante de esta investigación. El equipo de investigación les explicó la naturaleza, objetivos y alcance de la investigación propuesta, y resguardó

de esta manera los aspectos éticos y el aseguramiento de la confidencialidad y el tratamiento riguroso de datos sensibles para la comunidad educativa.

En relación con los procedimientos de análisis de los datos obtenidos, estos se digitalizaron y luego fueron analizados con el apoyo de *Atlas.Ti versión 8*. Se aplicó el método comparativo constante, asociado a la Teoría Empíricamente Fundamentada, para así desarrollar una teoría comprensiva del fenómeno de estudio, con base en una secuencia de codificación abierta, axial y finalmente selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Optamos por este tipo de análisis, ya que sus sucesivas etapas dotan de rigurosidad y consistencia al análisis de los datos, al proveer en detalle las perspectivas de los sujetos participantes. Una aproximación cualitativa permite capturar la voz de los participantes, esto es, incorporar una perspectiva ética (Creese, 2010) o desde adentro de las comunidades.

Los materiales provenientes de las observaciones, las entrevistas y los grupos focales fueron analizados por medio de diferentes fases:

Fase 1: Se utilizó el árbol de nodos (categorías) para analizar una muestra preliminar de una nota de campo, una entrevista y un grupo focal siguiendo el protocolo común para desarrollar un microanálisis (Strauss y Corbin, 2002, p.117) con el objeto de garantizar la consistencia a través de todo el material.

Fase 2: A partir de estos análisis exploratorios, el árbol de nodos fue ajustado, y las categorías, microconceptos o nodos se refinaron o fueron subsumidos entre sí cuando resultó pertinente. De esta manera se completó la codificación abierta con la recodificación de la muestra exploratoria hasta completar la totalidad del corpus de notas de campos, entrevistas y grupos focales.

Fase 3: Finalmente, con el material total ya analizado y utilizando el *software Atlas.Ti versión 8* se realizaron cálculos de frecuencia de ocurrencias de los diferentes nodos y subnodos en general; se generaron listas de fragmentos codificados (ver ejemplos en la sección de resultados) y se avanzó en su análisis cualitativo general. Lo anterior permitió generar categorías de datos verbales, cuyos códigos y su relación entre sí permitieron dar cuenta de los objetivos propuestos para este estudio. A continuación, se ofrecen los principales hallazgos de este procedimiento de análisis.

3. Resultados

Seguidamente se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se detalla lo recogido en las cuatro observaciones etnográficas de campo. Luego se presentan los resultados de las entrevistas en profundidad a los didactas de cada mención, y finalmente se profundiza en lo recogido en los grupos focales

aplicados a los profesores en formación de cada mención de interés. Cabe destacar que si bien se presentan los resultados por separado, luego se expone el análisis realizado con base en la triangulación de datos.

3.1 Resultados de las notas de campo

Respecto al análisis de las notas de campo levantadas para las observaciones etnográficas de aula realizadas, se identificaron tres grandes categorías emergentes del análisis: *acciones ligadas a la enseñanza*; *acciones ligadas al aprendizaje* y *acciones construidas entre profesor y estudiantes*.

3.1.1. Acciones ligadas a la enseñanza

Todas aquellas iniciativas lideradas por los profesores de los cursos de Didáctica, asociadas al objeto de estudio, que pudieron ser observadas en el aula.

De estas acciones se distinguen dos subcategorías: las iniciativas asociadas a la CSE (Competencia Socioemocional) y de desaprovechamiento de clases para el desarrollo de las CSE.

En cuanto a las iniciativas asociadas a la competencia socioemocional, se identificaron acciones docentes que contemplaron el aprendizaje de competencias socioemocionales en sus estudiantes, sea como objeto de aprendizaje o como medio para otros aprendizajes. Al respecto, se pudo vislumbrar que la focalización de los aprendizajes, estrategias y oportunidades de enseñanza-aprendizaje se da en torno al abordaje curricular y no se trabaja de forma directa el desarrollo de las habilidades socioemocionales y su reflexión.

El aprendizaje socioemocional se considera un complemento de tipo ambiental en el aprendizaje de los contenidos curriculares contemplados en los programas de asignatura de los cursos observados. Una forma concreta de hacerlo fue mediante la incorporación de espacios de discusión entre los estudiantes respecto de estos aprendizajes curriculares con el fin de que ellos se sintieran cómodos y pudieran expresar su punto de vista. Se respetaron así las demás opiniones y se abordaron las necesidades particulares y del grupo que allí surgieron. Además, se destacó en las observaciones la aplicación de la metodología de "simulaciones en aula"¹, las cuales permiten un espacio posterior de retroalimentación personal y a nivel de tarea, bajo las mismas características descritas para los espacios de discusión.

¹ Las simulaciones de clase corresponden a una de las cuatro etapas del ciclo de aprendizaje práctico de los profesores en formación de la facultad de Educación, que consiste en "momentos de microenseñanza a partir de la técnica del *role-playing* recibiendo *feedback* de sus compañeros y de su profesor". (Universidad del Desarrollo [UDD], 2020). Modelo inspirado en los avances que en la materia ha desarrollado la Universidad de Michigan <https://www.teachingworks.org/>

En la segunda subcategoría, referente al desaprovechamiento de clases para el desarrollo de las competencias socioemocionales (CSE), las observaciones revelaron que las clases se llevaron a cabo sin una planificación que reconociera explícitamente estas competencias, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Esta falta de reconocimiento se refleja en los programas de los cursos, que no incluyen la promoción de las CSE. Lo más cercano a ello es la aparición de oportunidades de aprendizaje socioemocional en el aula, derivadas de dinámicas de interacción. Sin embargo, se observa una falta de profundización en el uso socioemocional de estas oportunidades, lo que indica que, en general, no hay una promoción curricular efectiva de las CSE en el aula.

3.1.2. Acciones ligadas al aprendizaje

En esta categoría se identificaron acciones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, entre las que se destacan:

- La inclusión constante de espacios de libre expresión, bajo dinámicas de discusión, ejercitación y conversación entre estudiantes.
- La participación de estudiantes mediante discusión y proposición de ejemplos venidos de su proceso de formación práctica, para levantar casos asociados a conceptos ligados a las CSE, como, por ejemplo, resolución de conflictos, escucha activa, empatía, etc.
- Acciones de reflexión a partir de la retroalimentación de tipo personal que el docente les entrega a los estudiantes después de los procesos de simulación de clase, las cuales permiten a los estudiantes revisar críticamente diversos tópicos de su quehacer docente.

3.1.3. Acciones construidas entre profesor y estudiantes

En esta categoría se analizan aquellas acciones en las que su liderazgo y desarrollo son compartidos por docente y estudiante en los cursos observados. Vale señalar que algunas de estas acciones poseen el potencial para desarrollar competencias socioemocionales, particularmente aquellas asociadas al autoconocimiento y la autogestión, como los espacios de reflexión y retroalimentación con base en preguntas colectivas, con el objetivo de mejorar la calidad de las simulaciones de clase y el cumplimiento de roles dentro de las mismas.

3.2 Resultados de las entrevistas a los didactas

De las entrevistas realizadas a los didactas emergen cuatro categorías: i) actividades y estrategias para enseñar las CSE; ii) interacciones entre profesores

y estudiantes como espacio para promover las CSE; iii) el contexto en que el formador de profesores promueve las CSE; y iv) enseñar implica CSE.

Algunos ejemplos de la primera categoría incluyen actividades tales como el desempeño en práctica, simulaciones de clase realizadas por los profesores en formación en las que reciben retroalimentación de sus pares y su profesor, y la mención de que la educación artística en sí ya se encuentra ligada inherentemente a las CSE.

Respecto a la interacción entre profesor y estudiante, los entrevistados mencionaron la importancia de crear espacios seguros en el aula, conocer el estado personal de los profesores en formación en su rol de estudiantes en una relación más bien horizontal. Se mencionó también que las CSE debían fomentarse de forma transversal desde distintas disciplinas, además de la propia de la didáctica que enseñan.

Me fijaría en cómo se relaciona con los alumnos. Me fijaría en si genera una transversalidad, es decir, que no siempre esté en una situación vertical de la persona que sabe y que está enseñando a un otro que está debajo, sino que haya una horizontalidad, eso. Que haya momentos de horizontalidad en donde el alumno se sienta en confianza con el profesor. Eso, generar como espacios de confianza en el diálogo, en la retroalimentación, qué tipo de retroalimentación va entregando: si lo quiera o no. A la vez qué pasa con uno también. Primero, eso, el tema de la empatía. El tema de la validez... no, validación de las emociones. Nos da... *estamos en una sociedad en la que nos cuesta hablar de las emociones*. (Didacta², Artes visuales, Entrevista comunicación personal 01, 4 de septiembre de 2022)

En relación con el contexto, los didactas señalaron no tener una formación específica para enseñar CSE, y que estas se trabajan más bien a nivel del currículo oculto, respondiendo al bagaje académico y experiencia de cada formador de profesores en su didáctica.

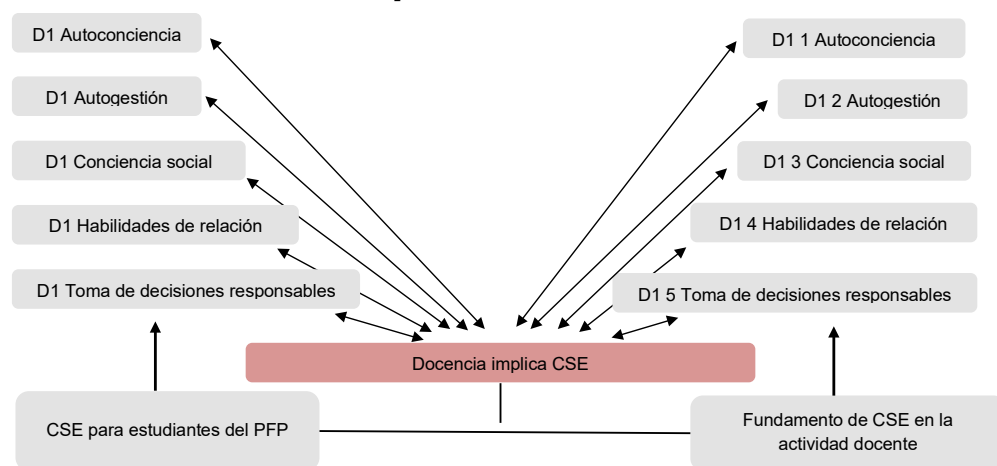
Entonces, si bien tal vez no exista un protocolo estándar o mandato desde los planes y programas ministeriales muy específico al respecto, sí, en las clases de arte, se aborda de manera, tal vez, como un currículo oculto de manera más tangencial porque obviamente todos los procesos creativos tienen que ver con las emociones. Entonces, si bien no está como formalizado el tema, claro, puede ser que sea un eslabón perdido en ese sentido de que no tiene una validación institucional, pero, desde la práctica, desde todos mis años de docencia, puedo decir que sí es un elemento que está constantemente presente. (Docente, Artes visuales, Entrevista comunicación personal 02, 10 de octubre de 2022)

² Para resguardar la confidencialidad de los participantes de esta investigación, la citación de fragmentos de los materiales analizados como entrevistas, notas de campo o grupos focales se realiza de la siguiente manera. Primero se indica si es el profesor didacta o si es estudiante, luego el área de especialidad o mención, luego el tipo de instrumento y número. Finalmente, la fecha de realización de la entrevista o de aplicación del instrumento respectivo.

Una idea clave que emerge de las entrevistas es que el acto de enseñar implica competencias socioemocionales de forma inherente al proceso. Respecto a esto último, los didactas observan que habilidades tales como la autoconciencia, autogestión, habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable son el corazón de estos aprendizajes. La figura 1 ilustra dicha relación entre enseñanza y CSE a juicio de los entrevistados.

Entonces como, sobre todo como todo lo que tenga que ver con autoconocimiento, autogestión, autonomía, autocontrol. Entonces, cómo irlo trabajando como profesor, y esa fue como la mirada que trabajamos con el PFP cuando lo tratamos de que entiendo como... no escandalizarnos también... y eso también mirado para uno... el número uno, son estas como competencias asociadas al autoconocimiento del estudiante, y cómo también va autorregulándose tanto emocional como cognitivamente hablando. (Docente, Matemáticas, Entrevista comunicación personal 03, 4 de noviembre de 2022)

Figura 1. Red de códigos de categoría de competencias socioemocionales (CSE) implicados en la docencia



Fuente: elaboración propia, con apoyo de *software* Atlas. Ti versión 8

Al analizar las dos menciones, se identificaron puntos de encuentro y diferencias claves. En ambas menciones se reconoce, de manera explícita, la importancia de las CSE en la formación inicial del docente y el quehacer educativo. Además, tanto en Matemática como en Artes visuales implementan en sus clases espacios de reflexión y retroalimentación como herramientas esenciales para el desarrollo y la focalización en temas socioemocionales tales como la escucha activa, la identificación de emociones y la autogestión. Del mismo modo, en ambas disciplinas se reconoce que los docentes no han sido formalmente capacitados ni formados académicamente en CSE, por

lo que su inclusión es intuitiva. Respecto de las diferencias que se pudieron detectar, se puede mencionar que los didactas de Artes tienden a enfocar las CSE en actividades creativas y expresivas, mientras que los de Matemáticas se centran en la colaboración y la resolución de problemas. Esta diferenciación sugiere que, aunque el propósito común sea la inclusión de las CSE, los métodos y enfoques son adaptados para alinearse con las características y demandas específicas de cada disciplina.

3.3 Resultados de los grupos focales

Respecto a los grupos focales realizados, se identificaron dos tipos de menciones a las competencias socioemocionales a promover en el aula, alusiones hechas por parte de las y los estudiantes participantes. En primer lugar, las diversas habilidades que se espera que un futuro profesor deba tener, desarrolladas en su ethos profesional para ser enseñadas en el sistema escolar. Las más nombradas fueron la empatía hacia el otro y sus necesidades, el autocontrol ante situaciones emergentes que afecten al estudiante y/o al aula, y la resiliencia para enfrentar eventos y procesos estresantes o demandantes. Al respecto, la siguiente cita explicita estas habilidades como necesarias para contener a los estudiantes, dado el contexto de pandemia que los afectó emocionalmente durante el confinamiento previo al regreso a las clases presenciales:

Yo pienso que la principal, por lo menos para mí, es el autocontrol. Es la empatía y la resiliencia. Sobre todo, ahora en pandemia, en donde como llegaron un poco pasados para la punta a clases, y bueno, Arte es como un poco un arma de doble filo porque, claro, ellos vienen y se expresan y todo, pero de vuelta de pandemia cuesta mucho poner el límite o poner el freno, y a veces se pelean en clases, o que se dicen palabrotas, o de repente ellos mismos se tratan mal. Hacen, por ejemplo, en un ejercicio de dibujo y ellos me dicen: "ay, miss, esto me quedó horrible, que soy tonta". Y es como: "No, no, no, no te trates mal a ti misma". (Docente en formación, Artes visuales, comunicación personal informante 01, 10 de noviembre de 2022)

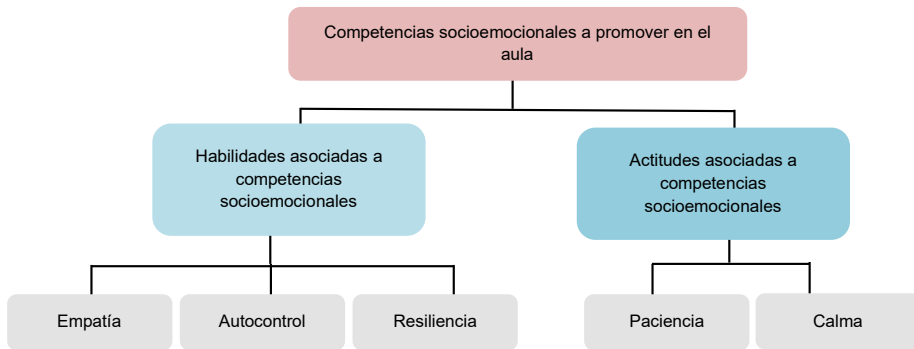
En las entrevistas hubo otro tipo de mención respecto a las competencias socioemocionales a promover en el aula, en el que se resaltaron determinadas actitudes que se espera que profesor y estudiantes desarrollen en sus relaciones interpersonales. Las que más destacaron los participantes fueron la paciencia y la calma, pensando en situaciones estresantes y conflictivas que pudieran desafiar el ambiente de aprendizaje en el aula.

En mi caso, por ejemplo, sí se han dado situaciones particulares donde he podido trabajar esto porque quizás producto de otras asignaturas, y creo que con eso coincido con XX y respondiendo un poco lo que preguntabas antes también, como que yo creo que hay otros ramos como que me han ayudado más con desarrollo de las emociones, y producto de eso estoy mucho más como enfocado, quizá inconscientemente, como a percibir más cómo se sienten los estudiantes.

Y eso también me ha hecho como reformar mis emociones y ayudarlos. Por ejemplo, me ha pasado que de repente he visto a un par de alumnas. Me ha pasado como dos situaciones particulares de la alumna en distintas vías, en donde la veía como un poco frustrada, y claro, después me acerqué a hablar con ella, y claro, es como que se sentían frustradas porque no podían entender y eso quizá provocó que ellas se pusieran a llorar. Y ahí quizá yo como contenerlas un poco. Y yo creo que todo eso ha sido gracias a que he estado un poco más con la antena un poco más activa de poder captar cómo están los estudiantes, y a mí me ha servido mucho. (Docente en formación, menciones matemáticas, comunicación personal informante 02, 26 de septiembre de 2022)

La figura 2 resume lo hallado en los grupos focales, en donde se distinguen entre sí las habilidades de las actitudes, asociadas a competencias socioemocionales que se espera promover en el aula:

Figura 2. Red de códigos de categoría sobre competencias socioemocionales a promover en el aula



Fuente: elaboración propia

Como resultado del levantamiento de códigos abiertos y axiales, se pudo converger en las distintas categorías de datos generados en el análisis cualitativo, en un modelo comprensivo que cumple las veces de modelo teórico emergente para el fenómeno estudiado. Lo que se puede desprender del conjunto de datos obtenidos, así como de la relación entre estos, es que los didactas y los estudiantes dan cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias socioemocionales en el aula universitaria, fundamentalmente con base en determinados elementos que influyen, implícita o explícitamente, en la enseñanza y aprendizaje de las CSE. En ese sentido, se pueden identificar cuatro elementos:

Rol del(la) profesor(a): en las observaciones, entrevistas y grupos focales se pudo evidenciar la importancia que ejerce el docente, a nivel declarativo y práctico, en la gestión de las emociones que los estudiantes experimentan en la sala de clases. Tanto didactas como estudiantes reconocieron esa influencia

a través del propio modelo que ejerce en los alumnos el profesor, cuya práctica docente es y debiera ser en sí misma un modelo de aprendizaje de las CSE. Cabe mencionar que esto implícitamente está presente en la práctica que ejercieron los didactas en las observaciones realizadas, al promover actividades que tienen un potencial de desarrollo socioemocional en sus estudiantes, aunque sin ser aprovechadas directamente como objeto de aprendizaje, sino más bien como un medio para este.

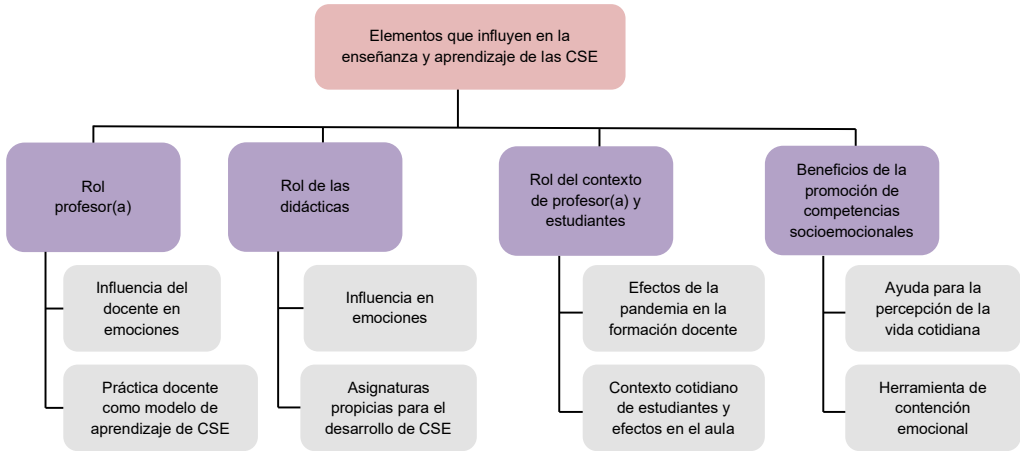
En segundo lugar, se identificó la categoría denominada *rol de las didácticas*. Tanto estudiantes como didactas reconocen la importancia que tienen estas asignaturas del currículo del programa en las emociones de los estudiantes. Se acepta que los contenidos tratados en ellas pueden generar sensaciones positivas o negativas, dependiendo de las experiencias previas de aprendizaje que se tengan, e inciden en la disposición a estas. Esto también se extiende a las estrategias docentes allí desarrolladas, las cuales van influyendo en la posibilidad de desarrollar habilidades por parte de los estudiantes, valorándose entonces lo propicio de las asignaturas indagadas. Al contrastar las declaraciones con las observaciones de los participantes se constata que al igual que en la categoría anterior, el rol de estas asignaturas queda relegado a una suerte de influencia que incide como mero medio para aprender, más que como una oportunidad concreta para desarrollar competencias socioemocionales como parte del currículo de los cursos.

Asimismo, se pudo identificar una tercera subcategoría asociada al rol que cumple el contexto de profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las CSE. En el caso de ambos tipos de participantes, se destacaron en todo momento los efectos que ha dejado la pandemia reciente en los hogares, especialmente las necesidades de mayor control de las emociones a raíz de la falta de relaciones sociales. Se reconoce por parte de didactas y estudiantes la necesidad de instalar dinámicas en el aula que permitan un mejor desarrollo socioafectivo en el sistema escolar –en el que la formación de profesores se ve desafiada a actualizarse pronto– que prepare a docentes que puedan lidiar con la violencia escolar reinante, tanto interna como externa en los centros, y que puedan tener herramientas para contener emocionalmente a niños y jóvenes.

Finalmente, una cuarta subcategoría que destaca de los datos analizados es aquella en la que didactas y estudiantes reconocen *beneficios educativos que motivan a enseñar competencias socioemocionales*, pensando en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, y en el contexto ya descrito. Entre estos beneficios, ambas partes destacan la ayuda que las CSE proveen para tener una mejor percepción de la vida cotidiana y tomar mejores decisiones, así como la ya mencionada contención emocional para docente y para estudiantes.

La figura 3 presenta un modelo comprensivo resultante, para el problema de investigación del presente estudio:

Figura 3. Modelo comprensivo de elementos que influyen en la enseñanza de competencias socioemocionales (CSE)



Fuente: elaboración propia

La triangulación de datos nos permite sostener que la pandemia ha acentuado la necesidad de las CSE en el contexto educativo para impulsar a docentes y estudiantes a adaptarse y responder a nuevos desafíos emocionales y sociales. Del mismo modo, en todos los instrumentos aplicados se constató que docentes y estudiantes están de acuerdo respecto a la importancia del rol del docente en la gestión emocional. Esto se observó consistentemente en las tres fuentes de datos. A pesar de la evidencia de oportunidades de aprendizaje socioemocional en el aula, se observó una carencia de un enfoque explícito en el currículo para abordarlas, lo que limita su aprovechamiento completo. Las entrevistas, observaciones de aula y grupos focales revelaron que esta deficiencia se debe principalmente a la falta de formación específica en competencias socioemocionales para los formadores de docentes, quienes deben recurrir a soluciones intuitivas y basadas en su experiencia personal. Esta brecha formativa subraya la necesidad de un desarrollo profesional enfocado en las CSE.

4. Discusión

A continuación, se presenta la discusión de los resultados recientemente presentados, en contraste con el marco referencial de este estudio, y los clasifica por cada grupo de hallazgos mencionados.

En relación con *los resultados de las notas de campo*: se puede apreciar que hay semejanzas entre las acciones a analizar y que formaron parte de las prácticas docentes observadas, y lo que la literatura reporta. Esto se constata concretamente en las iniciativas para promover la competencia socioemocional de parte de los didactas de Artes visuales y Matemáticas, que más bien obedecen a acciones ligadas a fomentar el análisis y reflexión de la propia práctica pedagógica de parte del docente en formación, pero que no aspiran a un desarrollo explícito de las CSE ya que dentro de los cursos investigados estas no se planifican ni se intencionan, lo que dificulta entonces su enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, el programa investigado se inscribe dentro de la tendencia estudiada por Fragoso-Luzuriaga (2015), en la que los programas de formación docente adolecen de contenidos, habilidades y actitudes de tipo socioemocional. Sin perjuicio de aquello, igualmente se reconoce como otra semejanza entre hallazgos y literatura, el potencial que posee la docencia, y particularmente la didáctica, como herramienta que tome en cuenta para propiciar aprendizajes las emociones del docente y del estudiante (Benavidez y Flores, 2019). Esto se pudo constatar en los espacios de reflexión y retroalimentación con base en preguntas colectivas para la mejora de las simulaciones de clase aplicadas en las clases observadas, las cuales permitieron crear un ambiente emocionalmente adecuado para los docentes en formación.

En cuanto a *los resultados de las entrevistas*, al igual que en las notas de campo, lo mencionado por los didactas refrenda semejanzas con la literatura en lo concerniente a la importancia de gestionar adecuadamente el ambiente de aula, desde una perspectiva emocional, para el logro de aprendizajes (Benavidez y Flores, 2019). Se reconoce el liderazgo que debe tener el profesor para ello, aunque, como novedad en relación con el marco referencial, también se identifica que el estudiante, en este caso el futuro docente, puede tener un rol activo en la construcción de este ambiente. Esto se logra mediante las acciones colaborativas planificadas, algunas de ellas ya observadas en las notas y luego consultadas en las entrevistas, como los espacios de libre expresión, análisis de casos o ejemplos asociados a la práctica en aula, y las simulaciones de clase y su reflexión posterior. Por otro lado, también es posible identificar otra semejanza entre lo mencionado en las entrevistas con el marco referencial, respecto al reconocimiento explícito de que el acto de enseñar implica competencias socioemocionales de forma inherente, pensando en lo que un didacta y un profesor en formación debiera dominar. Lo recientemente señalado coincide con la idea de que la adquisición de competencias socioemocionales por parte de profesores en formación podría facilitar el desarrollo de experiencias positivas de práctica en el aula (Schagen et al., 2017), por lo que si bien reconocían que

no las enseñaban o contemplaban explícitamente, sí entendían y valoraban su relevancia para sus propias clases, como también para la formación de profesores.

Respecto a los resultados de los grupos focales, aquí es posible hallar tres elementos comunes entre lo dicho por los profesores en formación y la literatura. El primero se asocia a la conceptualización de las CSE mencionada por los estudiantes, que, si bien no era dominada conscientemente por los participantes, sí se lograba distinguir entre habilidades y actitudes de carácter socioemocional, ejemplificadas en situaciones de la práctica docente en la que estas emergieron en el actuar de los docentes. Esto es consistente con el marco CASEL (2021), con vigencia en el sistema escolar chileno, en el cual las CSE se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para gestionar las emociones de los estudiantes, con el profesor como ejemplo y líder en el aula.

Por su parte, el segundo elemento común entre estos hallazgos y la literatura se encuentra en el valor otorgado al contexto de profesores y especialmente estudiantes para el desarrollo de competencias socioemocionales. En ese sentido, la literatura resalta la idea de que las emociones se activan de acuerdo a determinados estímulos externos o internos a los que haya estado expuesto el individuo, y de acuerdo a la valoración de ellas habrá una respuesta emocional a nivel fisiológico, conductual y cognitivo (Martínez, 2021), lo cual es relevante pensando en la pandemia de covid-19 que ha afectado a los estudiantes en los últimos años y los ha obligado a un confinamiento forzoso que los ha afectado emocionalmente y cuyas consecuencias se han visto al momento de volver a las aulas. Este nuevo escenario ha acelerado en los docentes en prácticas la aplicación de estrategias diversas, asociadas a CSE que estos mencionaron, para contener a los estudiantes, a pesar de no haber tenido oportunidades explícitas de aprendizaje de estas por parte del programa estudiado.

Finalmente, un tercer aspecto común está relacionado con la valoración que los docentes en formación hacen de la didáctica para el desarrollo de las CSE, pero sin mayor conciencia ni conocimiento de estrategias específicas para ello, lo cual es consistente con el vacío de referencias sobre este último punto. Más bien, los docentes en formación, así como los didactas, reconocieron el potencial de las CSE para el desarrollo de las didácticas en disciplinas como Artes visuales y Matemáticas, desde una gestión de aula apropiada para el aprendizaje de la didáctica disciplinar, pero se deja ver en ambos actores una nebulosa respecto a lo inverso, es decir, cómo las didácticas pueden ser un aporte concreto al desarrollo de las CSE.

Conclusiones

En este artículo nos hemos propuesto como objetivo caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias socioemocionales en un programa de formación pedagógica para licenciados en el ámbito de las didácticas y prácticas específicas de las Artes visuales y de las Matemáticas.

A partir del análisis de los resultados, obtenidos a través de fuentes concurrentes, se observa que en el despliegue de la enseñanza de las competencias socioemocionales prevalece un enfoque indirecto, es decir, su desarrollo no es necesariamente planificado e intencionado por los docentes de las asignaturas. Sin embargo, existe un consenso en cuanto a la relevancia de las competencias socioemocionales en la formación inicial del profesorado, tanto de los didactas como de los docentes en formación que participaron del estudio.

Los profesores que participaron en el estudio parecen ser conscientes de que un buen clima de aula es fundamental para generar aprendizajes y disposiciones prosociales. En este sentido, el manejo de las CSE se hace evidente, pero los hallazgos nos muestran que dichos aprendizajes no forman parte de los contenidos didácticos disciplinares, salvo algunas excepciones. Asimismo, las simulaciones de prácticas pedagógicas en el aula universitaria, esto es, la realización de momentos de microenseñanza a partir de la técnica de *juegos de roles*, recibiendo retroalimentación de sus compañeros y de su profesor según el modelo de formación práctica de la universidad en estudio, emergen como una oportunidad crítica para la enseñanza y el aprendizaje de las CSE en la Formación Inicial Docente.

Por su parte, es relevante que los docentes en formación reconozcan la reflexión que hacen en las clases de Didáctica sobre su práctica docente, como una oportunidad para el desarrollo de aspectos asociados a las CSE, tales como habilidades y actitudes reconocidas en el estudio. Esta reflexión permitió identificar el valor de técnicas de gestión de aula para contener emocionalmente a los docentes en formación, y también la explicitación de elementos conceptuales, reconocidos en la literatura, y que se encuentran vinculados al objeto de estudio por parte de los mismos participantes, lo que sería un punto de partida para profundizar en la aplicación de las CSE en el aula, desde una inclusión curricular explícita de estas como contenido didáctico, de acuerdo a la naturaleza de cada asignatura estudiada.

Las prácticas de reflexión y retroalimentación mencionadas anteriormente, aunque no siempre formalizadas, representan una estrategia efectiva para desarrollar las CSE. Sin embargo, se identificaron diferencias clave entre las estrategias utilizadas en diferentes áreas, lo que refleja su adaptabilidad

a las características y demandas específicas de cada disciplina. Mientras que los docentes de Artes visuales enfatizan las actividades creativas, los de Matemáticas incluyen estrategias de colaboración y resolución de problemas.

De acuerdo con lo anterior, es posible identificar limitaciones y proyecciones con base en los resultados obtenidos. En cuanto a limitaciones, se pudo constatar que el uso de diversas fuentes de información permitió recoger información convergente del fenómeno indagado, en cuyos hallazgos se pudo verificar que las experiencias más enriquecedoras para el desarrollo de las CSE han sido las oportunidades de formación práctica que han tenido los docentes en formación, pero donde solo se recogió evidencia indirecta a través de lo mencionado por los docentes en formación en las clases de didáctica, como asimismo en las entrevistas aplicadas. Ante ello, se sugiere considerar observaciones etnográficas en el aula de las clases, hechas por los docentes en formación, para profundizar en aquello con evidencia directa del lenguaje, actitud y acciones concretas de estos al momento de interactuar emocionalmente con sus estudiantes. Lo anterior se hace aún más relevante considerando la influencia que el contexto ejerce sobre las emociones de quienes las viven, y en ese sentido cabe la necesidad de observar cómo en un escenario de pandemia, profesores en formación mantienen vínculos socioafectivos con estudiantes que han resentido las consecuencias de esta crisis sanitaria, y que demanda respuestas oportunas y efectivas en esta materia.

Finalmente, dada la necesidad de la inclusión curricular explícita de las CSE como contenido didáctico y así promover el desarrollo de estos aprendizajes en la formación inicial docente, como direcciones futuras de esta investigación se proyecta, desde un punto de vista didáctico, informar las trayectorias estudiantiles de los profesores en formación mediante la incorporación de acciones formativas explícitas en el desarrollo de competencias socioemocionales. Y además, desde el punto de vista teórico se requiere ampliar los alcances del estudio a otras didácticas de la especialidad, para de esta forma ir configurando un mapa más completo y exhaustivo sobre cómo se enseñan y cómo se aprenden las CSE en la formación inicial docente dentro del centro educativo estudiado.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2021). *Diagnóstico integral del aprendizaje. Guía para su implementación*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17519>
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, (24). <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Álvarez Domínguez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (22), 93-116. <https://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/75257>

- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208956>
- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Berger, C., Alamos, P. y Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En J. Manzi y M. R. García (eds.), *Abriendo las puertas en el aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 383-412). Ediciones UC.
- Briz, M. J. (2021). Las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 167-188. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a7>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocá, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *The impact of enhancing social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/meta-analysis-child-development-1.pdf>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2021). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Costillo Borrego, E., Borrachero Cortés, A.B., Brígido Mero, M. y Mellado Jiménez, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 514-532. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.iextra.03
- Creese, A. (2010). Linguistic ethnography. En E. Litosseliti (ed.), *Research methods in linguistics* (pp. 138-154). Continuum.
- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cunha, F. y Heckman, J.J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *The Journal of human resources*, 43(4), 738-782. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.738>
- Dabdoub, L. (2003). Liderazgo creativo con inteligencia emocional. *European Journal of Education Studies*, 9(12), 51-75.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Förster, C. (2018). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- González-Zamar M.D. y Abad-Segura E. (2019). Educación artística y creatividad: su importancia en la educación superior. En L. Sañudo Guerra y H. A. Ferreira (coord). *Miradas y voces de la investigación*

- educativa II. *Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa* (pp 145-161). Comunicarte Editorial; RED Posgrados en Educación A. C.; Universidad Católica de Córdoba. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/2495>
- Greensfeld, H. y Deutsch, Z. (2022). Mathematical challenges and the positive emotions they engender. *Mathematics Education Research Journal*, 34, 15-36. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00330-1>
- Heckman, J.J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- Hirshberg, M.J., Flook, L., Enright, R.D. y Davidson, R.J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298>
- Ishaq, A. (2006). Essay: Development of children's creativity to foster peace. *The Lancet*, 368, S26-S27. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(06\)69915-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(06)69915-7)
- Lobczowski, N.G. (2022). Capturing the formation and regulation of emotions in collaborative learning: The FRECL coding procedure. *Frontiers in Psychology*, 13, 846811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846811>
- Martínez Pérez, L. (2021). *Pedagogía con corazón. Guía para educadores sobre la educación emocional con el modelo HEART IN MIND*. Brisca Publishing.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. y Cherkasskiy, L. (2011). Chapter 26. Emotional Intelligence En R.J. Sternberg y J. Kaufman (eds.). *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4472>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14520>
- Muller, M., Seidman, E. y Schoenfeld, A. (2014). *Field notes: Writing and analysis in qualitative research*. Sage Publications.
- Nononene, R.L., Gallagher, C.E., Kelly, M. y Collopy, R.M.B. (2019). Challenges and Opportunities of Infusing Social, Emotional, and Cultural Competencies into Teacher Preparation: One Program's Story. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 92-115.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2021). *OECD Survey on Social and Emotional Skills. Technical Report*. <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- Prendes Espinosa, M.P., Gutiérrez Porlán, I. y Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
- Raquimán Ortega, P. y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 439-456. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Sánchez Mendías, J., Segovia Alex, I. y Miñán Espigares, A. (2011). Exploración de la ansiedad hacia las matemáticas en los futuros maestros de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum*

- y *Formación de Profesorado*, 15(3), 297-312. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41480>
- Schagen Johnson, A., La Paro, K. y Crosby, D.A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 229-236. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0771-4>
- Sologuren, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M.P. y Valenzuela, M. (2022). Competencias socio-emocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 115-132. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.453>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Basis of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Universidad del Desarrollo [UDD]. (2020). *Modelo de formación práctica. 2017-2022*. <https://buenaspracticaspedagogicas.udd.cl/files/2021/04/modelo-de-formacion-practica-2017-2022.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2017). Prólogo a la edición en castellano. Investigación Cualitativa: Epistemologías, validez, escritura, poética, ética. En N.K. Denzin e y Y. Lincoln (comps.), *Manual de Investigación Cualitativa Vol. V: El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 11-36). Gedisa.
- Waajid, B., Garner, P.W. y Owen, J.E. (2013) Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085617>
- Yin, R.K. (2017). *Case Study: Research and Applications*. SAGE Publications.