



**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Maestría en Educación**

**Trabajo Final de Tesis**

**"La práctica pedagógica durante la pandemia en la formación presencial y sincrónica. Un análisis de las competencias socioemocionales de los docentes del CFDCM durante el período 2020-2021."**

**Autora:** Daza Restrepo Gloria Isabel

**Directora:** Doctora Mercedes Martín

**2023**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>I. DEDICATORIA .....</b>	<b>6</b>
<b>II. AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>7</b>
<b>III. RESUMEN.....</b>	<b>8</b>
<b>IV. PALABRAS CLAVE .....</b>	<b>9</b>
<b>A. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Presentación.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Sobre el SENA.....</b>	<b>11</b>
<b>B. CAPÍTULO 1 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>15</b>
<b>1. Objeto de estudio y estado del arte .....</b>	<b>15</b>
<b>2. Problema de investigación .....</b>	<b>18</b>
<b>3. Objetivos .....</b>	<b>20</b>
<i>a. Objetivo General: .....</i>	<i>20</i>
<i>b. Objetivos Específicos: .....</i>	<i>20</i>
<b>4. Estrategia Metodológica .....</b>	<b>21</b>
<i>a. Tipo de Investigación .....</i>	<i>21</i>
<i>b. Unidad de Análisis.....</i>	<i>22</i>
<i>c. Recorte Espacio – Temporal: dónde y cuándo .....</i>	<i>24</i>
<i>d. Instrumentos .....</i>	<i>25</i>
<i>e. Categorías de Análisis.....</i>	<i>26</i>
<i>f. Los participantes (la muestra) .....</i>	<i>27</i>
<b>C. CAPÍTULO 2 ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>30</b>

<b>D. CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>39</b>
<b>a. Presentación</b> .....	<b>39</b>
<b>b. Competencias</b> .....	<b>40</b>
<b>c. Competencias socioemocionales</b> .....	<b>43</b>
<b>d. La práctica pedagógica</b> .....	<b>48</b>
<b>e. Modalidades de educación</b> .....	<b>51</b>
<b>E. CAPÍTULO 4</b> .....	<b>55</b>
<b>PERFIL DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES DEL CFDCM DEL SENA</b> .....	<b>55</b>
<b>1. Presentación</b> .....	<b>55</b>
<b>2. Características generales de los docentes:</b> .....	<b>56</b>
<i>a. Género</i> .....	<i>56</i>
<i>b. Nivel Educativo</i> .....	<i>57</i>
<i>c. Área de Formación Profesional de los docentes</i> .....	<i>57</i>
<i>d. Rangos de Edad</i> .....	<i>58</i>
<i>e. La experiencia docente</i> .....	<i>59</i>
<i>f. Tipo de vínculo laboral de los docentes</i> .....	<i>60</i>
<i>g. Formación pedagógica de los docentes</i> .....	<i>62</i>
<i>h. Modalidad de formación que orienta</i> .....	<i>62</i>
<i>i. Áreas de desempeño docente</i> .....	<i>63</i>
<i>j. Caracterización de los docentes respecto al Covid 19</i> .....	<i>64</i>
<i>k. Condiciones de salud respecto al Covid 19 de los estudiantes</i> .....	<i>64</i>
<b>3. Perfil de competencias socioemocionales:</b> .....	<b>66</b>
<i>a. Autoconciencia</i> .....	<i>67</i>
<i>b. Autorregulación</i> .....	<i>71</i>

c. <i>Empatía</i> .....	73
d. <i>Comunicación asertiva</i> .....	75
e. <i>Resiliencia</i> .....	79
<b>F. CAPÍTULO 5</b> .....	<b>83</b>
<b>LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DEL CFDCM DURANTE LA PANDEMIA</b> .....	<b>83</b>
<b>1. Presentación</b> .....	<b>83</b>
<b>2. La presencialidad durante la época del aislamiento preventivo</b> .....	<b>84</b>
<b>3. Manejo de conflictos o situaciones críticas en la presencialidad</b> .....	<b>86</b>
<b>4. Atención remota de estudiantes a través de plataformas virtuales</b> .....	<b>87</b>
a. <i>La convivencia en casa</i> .....	88
b. <i>Manejo de herramientas TIC</i> .....	89
c. <i>La práctica pedagógica en las propuestas sincrónicas mediadas por tecnologías digitales</i> .....	90
d. <i>Manejo de conflictos o situaciones críticas en la atención remota de estudiantes</i> .....	92
e. <i>Los aprendizajes que dejó la pandemia a los docentes del CFDCM</i> .....	96
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>100</b>
a. <b>Recapitulando sobre las competencias socioemocionales y la práctica pedagógica durante la pandemia</b> .....	<b>100</b>
b. <b>Previendo futuros aprendizajes</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>114</b>

<b>1. Anexo 1: Instrumento encuesta .....</b>	<b>114</b>
<b>2. Anexo 2: Instrumento guía de entrevista .....</b>	<b>114</b>

## **I. Dedicatoria**

A todas aquellas personas que, a pesar de su edad, sus condiciones emocionales y sus sombras siguen luchando por alcanzar sus sueños sin que las presiones sociales los obliguen a desistir.

## II. Agradecimientos

En primer lugar, doy gracias a Dios, al gran creador del universo ya que sin ese maravilloso milagro que es la vida, nada de esto hubiera sido posible.

Agradezco también a mi familia, en especial a mi esposo por su apoyo incondicional, por su confianza en mí y por facilitarme todo este proceso de aprendizaje. Gracias a él animé a presentarme a la convocatoria inicial, me impulsó a tener disciplina y me acompañó en todo momento hasta el final. A mis hijos y a mi nana por su confianza y apoyo permanentes.

Al SENA por generar las oportunidades para que los instructores como yo podamos cualificar nuestros perfiles profesionales y así retornar lo aprendido en el mejoramiento de la calidad de la formación profesional.

A todos los grandes maestros que tuvimos durante la maestría en Educación con la UNLP, pues nos enseñaron con pasión el arte de investigar, gracias por la humildad con la que entregaron su saber.

A mi directora de Tesis Mercedes Martín por su disposición a orientarme, por su paciencia, su vocación docente y su amor por el conocimiento, fue ejemplo para mí.

Agradezco inmensamente a los instructores que participaron de esta investigación por la disposición para abrir sus corazones y dedicarme un tiempo para hablar de lo sucedido en su práctica pedagógica y sus emociones durante los años 2020 y 2021, a todos ¡Muchas Gracias!

Finalmente agradezco a mis compañeras y amigas Sara, Luz Dary y Alma por motivarme todo el tiempo y no permitir que desfallecerá en el intento.

### **III. Resumen**

La presente tesis para obtener el título de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de la Plata se concentra en la práctica pedagógica de los docentes del Centro de Formación en Diseño, Confección y Moda del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA – Colombia, institución de orden nacional de carácter público dedicada a la formación para el trabajo y el desarrollo humano, durante el 2020 y el 2021, años más cruciales que vivió el mundo y en particular la educación con la pandemia causada por el Covid 19.

Se realiza un análisis a partir de cinco competencias socioemocionales, la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resiliencia, y se investigó sobre cómo estas competencias influyeron en la práctica pedagógica de los docentes para el manejo y solución de conflictos tanto en la atención de formación presencial, como en la formación sincrónica mediada por las TIC durante los períodos de aislamiento preventivo a causa de la pandemia.



#### **IV. Palabras Clave**

Educación en Pandemia, Competencias, Competencias Socioemocionales, Práctica Pedagógica.



## Introducción

---

## **A. Introducción**

### **1. Presentación**

La presente tesis consistió en una investigación sobre la práctica pedagógica de los docentes del Centro de Formación en Diseño, Confección y Moda del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA – Colombia, en las diferentes modalidades de formación que se llevaron a cabo durante la pandemia generada por el Covid 19.

Se realiza un análisis a partir de cinco competencias socioemocionales, ellas fueron la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resiliencia; y cómo éstas influyeron en la práctica pedagógica de los docentes, para el manejo de situaciones críticas y solución de conflictos.

### **2. Sobre el SENA**

La presente investigación se llevó a cabo en el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, institución de carácter público de la República de Colombia con presencia en todo el país, se caracteriza por tener autonomía administrativa, está adscrita al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, con patrimonio propio e independiente. Fue creada en junio de 1957 por el gobierno de la junta militar con el fin de ofrecer Formación Profesional a trabajadores de todos los sectores productivos del país. (Ley 119 de 1994. Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA], 1994, p 1).

A partir de su reestructuración en 1994 la misión del SENA cambió para dar respuestas a los diferentes sectores productivos del país en cuanto a la formación para el trabajo en todo el territorio nacional, así:

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, está encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país. (Ley 119 de 1994. SENA, 1994, p 1.).

Para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 119 de 1994 que reestructuró el SENA y siendo coherente con la misión institucional la Dirección General conformó un equipo nacional para escribir el Estatuto de la Formación Profesional Integral, que es el Acuerdo 008 de 1997 documento normativo fundamental para comprender los pilares del funcionamiento institucional, allí se define la Formación Profesional Integral (en adelante FPI) como:

La Formación Profesional Integral del SENA es un proceso educativo teórico-práctico de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida. (Acuerdo 008 de 1997, p. 13).

La concepción de FPI contenida en el Estatuto sustenta y explica los servicios que ofrece el SENA, pues esta institución se caracteriza principalmente el énfasis en el desarrollo de competencias, comprendidas como un Saber – Hacer en contextos socialmente productivos.

Actualmente el SENA está organizado en 33 regionales y 117 centros de formación. Esta investigación se llevó a cabo en la Regional Antioquia, Centro de Formación en Diseño, Confección y Moda (en adelante CFDCM) ubicado en el Municipio de Itagüí, que ha sido por tradición lugar de operación de muchas empresas de confección.

Figura 1

Mapa de Colombia<sup>1</sup>



Todos los servicios que presta el SENA son gratuitos, entre ellos se destacan la formación de técnicos y tecnólogos, cursos cortos de formación complementaria, formación virtual y presencial, formación a la medida (dando respuesta a solicitudes particulares de las empresas), Sena Emprende Rural que comprende la formación y acompañamiento técnico y empresarial a la creación de nuevas unidades productivas en la ruralidad; Servicios de evaluación y certificación de competencias laborales, intermediación laboral a través de la Agencia Pública de Empleo, asistencia técnica y empresarial a través de los Tecno parques y Tecno academias; Articulación con la educación media y la educación superior, entre otros.

El SENA cuenta con aproximadamente 35.000 instructores en todo el país, ese es el nombre que recibe el cargo de docente en nuestra institución, por esto es muy factible encontrar que en vez de hablar de docentes se hable de instructores en nuestro país. Este rol es desempeñado por personal de planta y personal que tiene contrato de prestación de servicios.

<sup>1</sup> Mapa de las macro regiones y centros de formación del SENA (2015) <http://senavaupes.blogspot.com/2015/03/nuestros-centros-de-formacion-por-todo.html>



## Capítulo 1: Aspectos Metodológicos

## **B. Capítulo 1 Aspectos metodológicos**

### **1. Objeto de estudio y estado del arte**

El cambio es permanente, en ocasiones impredecible y sutil como los generados por la pandemia del Covid 19 que nos llevó a vivir situaciones nunca antes pensadas, por lo tanto, para adaptarse de manera imprevista y ejecutar la práctica pedagógica, los docentes, además de tener conocimientos, debieron desarrollar capacidades para estimular en los estudiantes la construcción de saberes y favorecer así mismo el desarrollo y la apropiación de actitudes que les permitieron asumir la vida fuera del ámbito académico (Buey Fernández, 2015).

El tema principal de esta tesis es el de las competencias socioemocionales y cómo estas se expresaron en la práctica pedagógica de los docentes del Centro de Formación en Diseño, Confección y Moda del Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante SENA) durante la pandemia. Antes de comenzar a definir y analizar este concepto fue necesario reconocer que las competencias tienen un elemento social importante, tal como lo explica Barbero (2003) cuando reconoce que la articulación de conocimientos especializados con los que se adquieren, configuran la base para el desarrollo de competencias culturales, que en el sentido cognitivo debe asociarse a los conceptos de hábitos planteado por Bourdieu y el de práctica planteado por Certeau, mencionados por Barbero en el mismo texto. Es decir, que el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos por las personas en diferentes contextos conforman su repertorio cultural, estos son permanentes y se constituyen en capacidades que disponen al sujeto para el aprendizaje o adquisición de nuevas competencias. Elementos que sirven de base para comprender las competencias socioemocionales de las que trata el presente trabajo de investigación.

Las competencias socio emocionales también denominadas como habilidades blandas o habilidades para la vida, han sido ampliamente estudiadas tanto en ámbitos de la educación como del mundo del trabajo. En este sentido, Vargas (2015) concibe las competencias o habilidades blandas como “la escala valorativa de las personas para la

toma de decisiones trascendentales de la vida, a los sentimientos que gatillan los impulsos o reacciones inmediatas frente a estímulos del medio y las actitudes que caracterizan el comportamiento” (Vargas, 2015, p. 5). En su trabajo sobre indicadores y metodología para la medición de habilidades blandas, Vargas diseña una metodología de medición orientada tanto al sistema educativo como laboral de Colombia.

Me encontraba en este proceso de búsqueda de tema para la tesis de la Maestría en Educación que estaba cursando con la Universidad Nacional de La Plata cuando el mundo fue sorprendido por la pandemia generada por el Covid 19. Ante esta situación que puso al mundo entero en jaque, no podía ser indiferente y quise aprovechar la oportunidad para investigar, pensar y reflexionar sobre las competencias socioemocionales de los docentes y cómo estas influyeron en su práctica pedagógica durante la pandemia causada por el covid 19, pues como lo expresó Chaves Zaldumbide (2020) el mundo como lo conocíamos cambió en poco tiempo, todo fue modificado. Tocó aislarnos, trabajar y estudiar desde casa, protegernos del contagio y modificar nuestros hábitos de vida a fin de preservar la vida, ese tiempo de incertidumbre que creíamos duraría para siempre impactó de manera profunda en nuestras vidas.

La educación no fue ajena a los cambios y adaptaciones que tuvimos que hacer como lo menciona Terigi (2020) los docentes se vieron obligados a dedicar muchas más horas de trabajo para planear y acompañar, pero no solo de manera pedagógica, sino de manera humana, tanto a sus colegas como a sus estudiantes y sus familias. Las competencias socioemocionales hicieron parte de las herramientas con las que contaron los docentes para atender esta situación crítica en su práctica pedagógica. Los años de pandemia fueron unos de los momentos históricos que la humanidad no olvidará fácilmente, y nosotros como docentes en tiempos de crisis, estuvimos llamados a facilitar caminos pedagógicos para nuestros estudiantes a fin de que ellos construyeran significado y sentido de vida tal como lo explica Chaves Zaldumbide (2020).

El docente es quien está normalmente en mayor contacto con los estudiantes y sus familias, fue la primera línea de contacto, por lo tanto, tiene mayor cantidad de oportunidades de brindar calidez, empatía, solidaridad y humanidad a la educación, tal como lo plantea Hermida (2012). Y más aún durante la pandemia. Fue en su práctica pedagógica donde se realzó la necesidad de que los docentes desarrollaran sus



competencias socioemocionales para superar las situaciones de crisis que se presentaron, que hayan sido conscientes del alcance de sus acciones, como lo explica Alvarez (2016) tomando en consideración los postulados de Paulo Freire respecto al vínculo pedagógico en el que la sociedad empodera a los profesores como actores principales del proceso educativo; esta consciencia sobre sus acciones pudo favorecer la responsabilidad, la capacidad de influir sobre los estudiantes y la comunidad educativa en general. Pues durante la pandemia, los docentes no solo debieron cuidar de sí mismos, sino que con el desarrollo de sus competencias socioemocionales generaron una impronta en sus estudiantes, reforzando en ellos también la apropiación y el desarrollo de estas mismas competencias.

En el ámbito educativo la UNESCO (1996) en el informe Delors reconoce el protagonismo de las emociones y la necesidad de educarlas en igual proporción a como se hace con los elementos cognitivos del aprendizaje (Delors, 1996), incluyen en este informe cuatro dimensiones fundamentales para el aprendizaje: el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a estar y el aprender a ser o convivir que, en los tiempos de la pandemia, se ha vuelto indispensable.

El estudio de las emociones ha tenido una corta trayectoria respecto a otros temas de estudio más antiguos. Unos de los primeros investigadores fueron Mayer y Salovey quienes definieron la Inteligencia Emocional (IE) como la habilidad para manejar y discriminar sentimientos y emociones, además de saberlos utilizar en las propias acciones (Meyer y Salovey 1990, como se citó en Bisquerra, 2007). Específicamente desde la psicología, los aportes de Goleman (1995) y su estudio de las emociones planteó el modelo de las competencias emocionales y Bar-On (Bar-On 2006, como se citó en Díaz 2014) quien desde la psicología también propone un tercer modelo de estudio sobre la Inteligencia Emocional, *definida por como la capacidad de aprovechar las emociones en nuestro favor, siendo así más eficaces y exitosos tanto en lo laboral como en lo personal*. Bisquerra (2017) además considera las competencias *socioemocionales* como un subconjunto de las competencias emocionales.

El caso empírico a partir del cual se abordó el tema de las competencias socio emocionales fue el de la práctica pedagógica de los docentes del Centro de Formación en

Diseño, Confección y Moda del SENA (CFDCM), en la formación presencial y en la sincrónica mediada por tecnologías digitales durante los periodos de aislamiento preventivo a causa de la pandemia provocada por el Covid 19, entre los años 2020 y 2021. Momento histórico, en los que los docentes tuvieron que atender la formación de estudiantes en esas modalidades teniendo que hacer una cantidad de adaptaciones curriculares, didácticas y pedagógicas, de manera rápida e improvisada, además de manejar situaciones críticas y conflictivas como la misma enfermedad, la muerte de compañeros, estudiantes y familiares, entre otras muchas dificultades sociales, económicas y morales tanto de su familia como de sus estudiantes. Poder reconocer cómo las competencias socioemocionales les facilitaron a los docentes su práctica pedagógica y les dieron herramientas para ser mediadores, acompañantes y facilitadores en el manejo de conflictos fue el mayor interés en este trabajo de tesis.

Entre muchas competencias socioemocionales que se han investigado, para esta tesis se eligieron cinco que son comunes a los diferentes modelos de competencias analizados entre ellos el de el de Goleman (1995), el de Meyer, Salovey y Caruso (2000), el modelo de Bar-On (2010) y el modelo de Bisquerra – Alzina (2003). Se consideran estas competencias fundamentales para la práctica pedagógica de los docentes durante la pandemia: **la autoconciencia o conciencia emocional** que consiste en ser capaz de darse cuenta de los propios sentimientos y emociones, **la autorregulación** que es la capacidad de controlar o manejar estas emociones, **la empatía y comunicación asertiva** entendidas como las capacidades para comprender las emociones de los demás y de influir en ellas; y por último **la resiliencia** como la posibilidad de recuperarse pronto de las situaciones difíciles. Estos conceptos se abordarán de manera más detallada en el marco teórico.

## 2. Problema de investigación

En Colombia el primer aislamiento preventivo de toda la población fue ordenado por el Ministerio del Interior a través del Decreto 420 del 18 de marzo del 2020, declarando así el estado de emergencia sanitaria generada por la pandemia del Covid – 19. Este ordenamiento prohibía la movilidad de las personas y todos los ciudadanos debían estar en casa. La educación no fue ajena a esta declaratoria, por lo que todas las instituciones educativas de todos los niveles educativos se vieron obligados a continuar realizando su

labor docente, cabe señalar como lo explica Sangrà, A., Badia, A., et al (2020) la pandemia solo aceleró los cambios que la educación tenía que asumir respecto a la manera de enseñar y aprender en contextos académicos, esto es, incluir prácticas pedagógicas híbridas, donde lo presencial se tuvo que asumir de otras maneras mientras duró el aislamiento, es decir, mezclas entre atención en línea a distancia y/o virtual mediada por plataformas que siguen facilitando esta labor.

El SENA, lugar donde se llevó a cabo esta investigación, no fue ajeno esta situación, pues durante los años 2020 y el 2021 buena parte de la formación se desarrolló de manera virtual sincrónica con mediación de plataformas en línea y, en algunas excepciones, la formación se realizó de manera presencial con la aplicación de estrictos protocolos de bioseguridad. En todos los casos los docentes tuvieron que hacer adaptaciones didácticas y metodológicas urgentes. Durante este tiempo se develaron aspectos difíciles de gestionar “problemas que, si bien ya existían desde hacía muchísimo tiempo, se reflejaban con mucha más intensidad y, en algunos casos, con mayor crudeza” (Sangrà, A., Badia, A., et al, 2020 p. 22). Estos aspectos fueron el foco de atención en esta tesis.

El CFDCM del SENA, lugar donde se llevó a cabo esta investigación, fue el primer Centro de Formación en implementar protocolos de bioseguridad para hacer formación presencial, ya que en este centro se confeccionaron tapabocas e indumentaria para personal médico de primera línea desde abril del 2020, como producto de la formación teórico – práctica que se hace en el SENA.

Para poder llevar a cabo esta producción con aprendices los instructores tuvieron que adaptar su práctica pedagógica a fin de atender a sus estudiantes manteniendo la distancia de 2 metros, sin poder ver sus expresiones faciales por el uso del tapabocas y sobrellevar una alta carga de estrés emocional cuando algún estudiante no volvía a clases porque estaba enfermo, o porque algún familiar suyo estaba en una Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) a causa del covid 19.

Estas situaciones se volvieron cotidianas, como dice Buey Fernández (2015) pues ante estos retos actuales los docentes deben desarrollar capacidades reflexivas, que les posibilite el análisis, la toma de decisiones y la actitud crítica, pues debe asumir la educación

de niños y jóvenes de manera fortalecida, con una formación tal que le brinde los elementos pedagógicos, tecnológicos y humanos suficientes para asumir la educación de manera adecuada, tomando decisiones didácticas más asertivas. Y más aún en medio de la pandemia, los docentes tuvieron que hacer gala de sus competencias socioemocionales. De todo este contexto surgieron las principales preguntas problema de este trabajo de investigación:

- *¿Cómo pusieron en práctica las competencias socioemocionales, los docentes en su quehacer pedagógico y en las modalidades de formación sincrónica y presencial durante la pandemia entre el 2020 y el 2021?*
- *¿Cómo se expresaron las competencias socioemocionales de los docentes, en su práctica pedagógica en las modalidades de formación sincrónica y presencial, durante la pandemia entre el 2020 y el 2021?*

Otras preguntas que confluyeron alrededor de este mismo interés investigativo fueron:

- *¿Cuáles fueron las competencias socio emocionales que desarrollaron los docentes durante este tiempo de pandemia?*
- *¿En qué situaciones pedagógicas se expresaron las competencias socioemocionales de los docentes?*
- *¿Cuáles fueron las diferencias en las competencias socioemocionales en la atención de estudiantes en las modalidades sincrónica (mediadas por las TIC) o en la modalidad presencial?*

### **3. Objetivos**

#### **a. Objetivo General:**

Analizar los componentes de las competencias socioemocionales en la práctica pedagógica docente mediante la descripción de las experiencias en la formación presencial y sincrónica durante el periodo 2020 y 2021 en el CFDCM.

#### **b. Objetivos Específicos:**

Caracterizar el perfil de las competencias socioemocionales de los docentes relacionados con la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva

y la resiliencia, identificando sus fortalezas o falencias para aplicarlas en su práctica pedagógica.

Comprender la relevancia e influencia de las competencias socioemocionales descritas, para la solución de conflictos y la facilitación de la práctica pedagógica de los docentes.

Analizar las competencias socioemocionales de los docentes durante la formación presencial y la formación mediada por las TIC en los momentos de aislamiento preventivo por cuenta de la pandemia.

#### **4. Estrategia Metodológica**

##### **a. Tipo de Investigación**

Esta tesis se sitúa como una investigación aplicada con enfoque cuantitativo y cualitativo, es decir, que es de tipo mixto, en el que la información se obtuvo por diferentes medios, permitiéndonos hacer un análisis con el marco teórico y los datos obtenidos.

Es importante destacar que en el enfoque cuantitativo “el investigador se debe separar del objeto de estudio para generar conocimiento objetivo sobre él” (Sautu, et al.2005, p. 46), la obtención de la información se puede hacer a través de encuestas como se realizó en esta tesis. En el enfoque cualitativo por su parte, el investigador puede interactuar con los sujetos investigados (Eguía y Piovani, 2003), aquí se pone de manifiesto la subjetividad de quien observa, es decir, de quien tiene el interés investigativo, pues en esta intervención pueden contribuir a producir el contexto de interacción social que se desea investigar (Sautu, et al. 2005), este tipo de metodología se utiliza para “profundizar en el conocimiento, comprensión e interpretación de situaciones y fenómenos sociales” (Zapata, 200, p. 37).

Esta investigación se realizó sobre un fenómeno empíricamente acotado a partir de un estudio de caso, referido a las competencias socioemocionales de los docentes del CFDCM durante la pandemia, se analizó la práctica pedagógica en las modalidades de formación presencial y en la formación sincrónica mediada por las TIC durante el período comprendido entre los años 2020 y 2021. El Campo Temático fue el de saberes, competencias y prácticas para el trabajo.

El estudio de caso en el que se basó este estudio fueron las competencias socioemocionales de los docentes en el contexto de la pandemia causada por el covid 19, pues ante esta situación de crisis mundial en la que el planeta entero se vio afectado, la educación como sistema social no fue ajena a ello, y la práctica pedagógica de los docentes mucho más, por ello quisimos identificar y describir las competencias socioemocionales que los docentes más utilizaron para sobrellevar estos momentos de crisis.

### **b. Unidad de Análisis**

La investigación consideró como unidad de análisis la práctica pedagógica y las competencias socioemocionales de los docentes del CFDCM del SENA durante la pandemia. Estos docentes fueron los primeros en el país en realizar formación presencial durante ese período de tiempo, enfrentando así las condiciones de estrés generados por exponerse a un posible contagio, además de la implementación de estrictos protocolos de bioseguridad para poder ofrecer la formación presencial.

Para esta unidad de Análisis, las variables analizadas fueron las prácticas pedagógicas de los docentes en las modalidades de formación presencial y mediada por las tics durante los períodos de aislamiento preventivo por causa de la pandemia. Y la otra variable fueron las competencias socioemocionales seleccionadas: la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resiliencia en la práctica pedagógica de los docentes, durante el mismo período de tiempo. Esto considerando como dice Sabino (1996) citado por Azcona (2013) " Variable es cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, pudiendo las variaciones producirse tanto para un mismo objeto como para diferentes objetos considerados." (p.48).

Es necesario mencionar la relevancia que tuvo abordar el caso de los docentes del CFDCM del SENA, pues este centro de formación tiene una trayectoria de más de 40 años en la formación de talento humano para el subsector confecciones, en áreas de mantenimiento, diseño de vestuario, operación de máquinas de confección, trazo y corte, producción de confecciones y otras áreas transversales como mercadeo, gestión del talento humano y desarrollo de software. Este centro se encuentra ubicado en el municipio de Itagüí que es una zona de influencia cercana a muchas empresas de confección. Además, en este

Centro de Formación se atienden estudiantes de grupos poblacionales muy diversos como población vulnerable, en condición de discapacidad, mujeres madres cabeza de familia, población desplazada y reinsertada, población carcelaria, entre otros.

Todas estas poblaciones requieren de docentes dotados de habilidades técnicas, pedagógicas y humanas, como también, de las competencias socioemocionales que fueron el objeto de estudio del presente trabajo. En este sentido, el caso adquirió un alto grado de relevancia por los elementos ya mencionados, por lo que esta investigación aportó conocimiento al campo de las prácticas pedagógicas y las competencias socioemocionales en el ámbito educativo en situaciones de crisis.

Además es necesario hacer énfasis en que este centro de formación fue de los primeros centros del SENA en realizar formación presencial con estudiantes desde abril del 2020, es decir, durante el período aislamiento preventivo. Esto implicó que tanto los docentes como los estudiantes debían portar un permiso especial para salir de sus casas, además cumplir con estrictos protocolos de bioseguridad entre los que se encontraba el utilizar vestuario anti fluidos que incluía gorro, delantal de manga larga y que cubriera las piernas, además de utilizar calzado diferente dentro de las instalaciones. También debían realizar lavado de manos cada 2 horas y realizar toma de temperatura al ingresar y al salir de la institución.

En la Figura No. 2 se presentan fotografías del vestuario que se confeccionó en el CFDCM para los docentes y los estudiantes que trabajaron en el taller de producción, pues ellos tenían que utilizarlo para poder ingresar a ese lugar. Los tapabocas y demás implementos de seguridad y protección que se fabricaron en este taller fueron diseñados por docentes y estudiantes del mismo centro de formación, con la asesoría de personal médico.

## **Figura No. 2**

*Vestuario elaborado en el CFDCM y utilizado por los docentes y aprendices durante el 2020 y parte del 2021.*





Nota: fotografías cedidas por el CFDCM, 2020.

### **c. Recorte Espacio – Temporal: dónde y cuándo**

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Formación en Diseño, Confección y Moda (CFDCM) del SENA, que está organizado en el país en cinco macro regiones, como se explicó al comienzo este es un centro perteneciente a la Regional Antioquia y a la macro región de Occidente, con una trayectoria de más de 40 años de experiencia en la prestación de servicios de formación en áreas de confección.

Aquí es necesario aclarar que el CFDCM ofrece formación en los niveles de técnico, tecnólogo y cursos cortos en temas de confección como: manejo de máquinas de confección, diseño de vestuario, patronaje, escalado, trazo y corte industrial y producción de confecciones. Y en áreas transversales ofrece cursos de gestión de mercados, gestión del Talento Humano, desarrollo de software, entre otros.

Se trabajó con docentes que atendieron formación presencial y sincrónica durante los años 2020 y 2021, independiente de su modalidad de contratación con la entidad, pues en el SENA los instructores pueden estar vinculados a la planta de personal o pueden estar contratados por prestación de servicios. También se incluyó en la investigación a los docentes hombres y mujeres, que orientaban diferentes asignaturas en este centro de formación.

El recorte temporal fue el período comprendido entre los años 2020 y 2021, tiempo en el que se dio la contingencia de la pandemia y en la que se decretaron períodos de aislamiento preventivo por parte del gobierno nacional; durante ese tiempo se tuvo que atender a los estudiantes a distancia usando plataformas virtuales y en algunas excepciones de manera presencial aplicando estrictos protocolos de bioseguridad.

Para estos docentes era indispensable interactuar con maquinaria y equipos, por lo tanto, quienes que tuvieron que orientar sus sesiones de manera sincrónica a través de plataformas virtuales se vieron en la necesidad de realizar mayores adaptaciones didácticas.



#### **d. Instrumentos**

Para la obtención de la información se utilizaron fuentes primarias, pues era factible obtener información de primera mano y resultaban pertinentes para el tema que se investigó. Se diseñaron diferentes instrumentos; para el primer objetivo específico se utilizó una encuesta que, como lo explican Wood y Smith (2018) “es una manera rápida para obtener una percepción sobre un tema incluido, tienen a basarse en planteamientos cuantitativos, aunque también pueden contener elementos cualitativos” (p. 68). Este tipo de instrumento permitió tener un panorama general sobre las características de los docentes del centro de formación que participaron en la investigación, así como datos acerca de cómo se expresaron en la práctica pedagógica las competencias socioemocionales objeto de este estudio, en el período de tiempo comprendido entre el 2020 y el 2021. Con este instrumento se obtuvo la información cuantitativa que permitió tener una caracterización general sobre los instructores. La encuesta fue respondida por 50 docentes de 107 que trabajaban en aquel entonces en ese centro de formación, esto correspondió al 47.6% del total de la población.

Para el segundo y tercer objetivo específico la información se obtuvo a partir de entrevistas a profundidad, que como lo explican Wood y Smith (2018) “son un intento por captar en profundidad las opiniones, perspectivas, y percepciones de los participantes” (p. 87). Se realizaron entrevistas grupales e individuales, estas últimas a los casos más relevantes. En total se entrevistaron 10 docentes, de los cuales 5 fueron a través de una entrevista grupal a los docentes que trabajaron en el taller de confecciones de manera presencial desde el mes de abril del 2020, cuando en el país todos los ciudadanos estábamos en aislamiento preventivo, y 5 docentes a los que se les realizó entrevista individual. Estos docentes atendían otras áreas temáticas de manera a través de mediaciones con TIC durante el 2020 y el 2021.

La entrevista diseñada se elaboró con preguntas semiestructuradas organizadas de acuerdo con las categorías de análisis, entre ellas: el trabajo en casa, la práctica pedagógica y las competencias socioemocionales, de esta manera se logró recopilar información de tipo cualitativa.

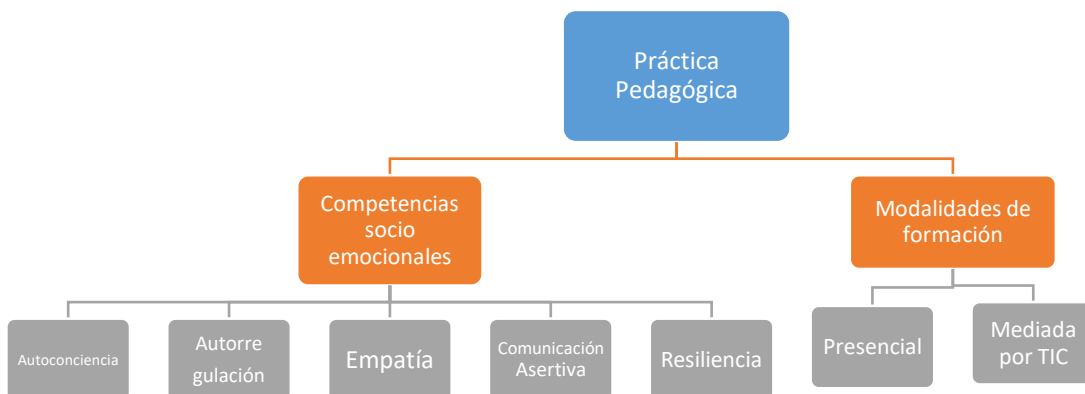
Durante las entrevistas los docentes narraron las situaciones vividas con sus estudiantes, incluso con sus familias durante el ejercicio de su práctica pedagógica en ese período de tiempo en particular, que fueron muy emotivas, pues, aunque al momento presente, es decir, en el 2022, ya todos los docentes estaban atendiendo sus estudiantes de manera presencial, para muchos de ellos recordar esa época fue doloroso. Se aplicó el criterio de saturación, que retomando a Ferreira Deslandes (2012) se da cuando cuando la información que se está obteniendo a partir de las entrevistas o de la observación participante comienzan a ser repetidas, es decir, no se obtiene información nueva que aporte nuevos elementos a la investigación, ahí el investigador puede decidir no hacer más entrevistas.

#### **e. Categorías de Análisis**

De acuerdo con las principales preguntas que motivaron esta investigación y los objetivos propuestos, las categorías de análisis que se trabajaron en esta tesis se dividen en dos grandes aspectos, uno relacionado con las competencias socioemocionales de los docentes y el otro con su práctica pedagógica, como se puede ver representado en la siguiente figura:

Figura 3

Categorías de análisis



Nota: Elaboración propia (2022)

Desde este contexto las competencias socio emocionales son importantes no solo en contextos laborales, sino en la vida misma, pues como lo explican Mikulic, Caballero y Vizioli (2017) sino que son fundamentales en las relaciones entre las personas en diferentes contextos, además son el resultado de procesos educativos y culturales, que posibilitan a su vez que las personas tengan las herramientas y habilidades para expresar y gestionar las propias emociones como lo menciona Bisquerra (2003). Y en esta tesis se pudo analizar los componentes de las competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes en el CFDCM en los contextos de la formación presencial y mediada por las TIC durante la pandemia.

La otra categoría de análisis, importante en esta tesis, fue la práctica pedagógica de los docentes, considerada como todo el que hacer del docente, de acuerdo con Tamayo (2017), en las dos situaciones especiales de formación que se dieron durante la pandemia: la formación presencial y la formación sincrónica mediada por las TIC.

#### **f. Los participantes (la muestra)**

La muestra que se eligió para obtener la información relevante a esta investigación fue un muestreo no probabilístico, pues como lo explica D'Ancona (1996) facilita la indagación exploratoria y permite profundizar más en la información, que en la representatividad estadística. Además, fue un muestreo de conveniencia, como lo explican Wood y Smith

(2018) además de Fomesy y Chain (2021), donde la selección de la muestra corresponde a criterios subjetivos a partir de información obtenida de docentes que mostraron voluntad y disponibilidad para participar en esta investigación que fue principalmente de carácter cualitativo.

La caracterización de la población se llevó a cabo a través de una encuesta enviada a todos los docentes del CFDCM, en total 107 docentes que trabajaban en ese centro durante los años 2020 y 2021. De este total de docentes 43 pertenecían a la planta institucional, y 64 tenían contrato de prestación de servicios. Más del 70% del total de la población eran mujeres<sup>2</sup>, situación muy similar al del subsector de la confección donde la mayor representación de trabajadores en áreas operativas y de producción son mujeres.

En total fueron 12 docentes entrevistados, tres hombres y nueve mujeres, de los cuales cinco trabajaban en el taller de confecciones y atendieron la formación de manera presencial cuando la población en general estaba en aislamiento preventivo; otros cinco docentes de las áreas de Diseño, Patronaje y Gestión del Talento Humano y dos instructores de las áreas transversales, en total siete (7) docentes que atendieron la formación de manera sincrónica a través de plataformas virtuales. En la tabla 1 se encuentran identificados de manera genérica los participantes de la muestra en esta investigación:

**Tabla 1**

*Participantes de la investigación*

<b>Participantes Encuesta</b>	<b>Participantes entrevistas a profundidad</b>
<i>Instructores del CFDCM</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Encuesta enviada al 100% de los docentes</li><li>• Respondida por el 47,6% de los docentes</li></ul>	<i>Entrevista Grupal: cinco (5) docentes del Taller de Confecciones, que son instructores de manejo de máquinas de confección, es decir, forman operarios en todas las líneas de producción como jean, ropa exterior, deportiva y ropa interior.</i>  <i>Hombres:1</i> <i>Mujeres: 4</i>

<sup>2</sup> Información basada en el total de instructores que trabajaron en el CFDCM durante los años 2020 y 2021.

	<i>Se identifican en el análisis de los resultados con la palabra PRESENCIAL y un número consecutivo de 1 a 5.</i>
	<i>Entrevistas Individuales: siete (7) docentes, instructores de Diseño, Patronaje, Gestión del Talento Humano y áreas transversales.</i>
	<i>Hombres: 2 Mujeres: 5</i>
	<i>Se identifican en el análisis de los resultados con la palabra MEDIADO POR TIC y un número consecutivo de 1 a 7.</i>

Se encontró a partir de la aplicación de la encuesta que estos docentes se caracterizaron por tener conocimiento de los lineamientos institucionales sobre la ejecución de la formación, conocer los procedimientos, tener al menos 3 años de experiencia en atención de formación presencial y algunos pocos con experiencia en orientación virtual de estudiantes. Todos habían atendido poblaciones especiales. Este centro se caracteriza además por tener buena estabilidad laboral, independiente del tipo de relación laboral. Estas características fueron muy valiosas para esta tesis, pues en condiciones normales ellos han demostrado sus competencias técnicas y pedagógicas, pero bajo las circunstancias de la crisis generada por la pandemia fue interesante conocer cómo pusieron en práctica sus competencias socioemocionales.

La muestra se eligió considerando a los docentes que tuvieron que atender la formación de manera presencial aun cuando toda la población del país y del mundo estaba en aislamiento preventivo, estos fueron los docentes de las áreas de Patronaje y de Confección principalmente. Otros docentes que se seleccionaron como muestra fueron aquellos cuyas áreas de formación requería el uso de maquinaria y equipo especializado o cuyas áreas de formación era más de carácter práctico y tuvieron que realizar adaptaciones didácticas para poder atender a sus estudiantes, pues trabajaron de manera sincrónica a través de plataformas virtuales. Por último se seleccionó también como parte de la muestra a aquellos docentes que desearon participar del proyecto, ya que el tema de investigación les interesó, y aunque son docentes de áreas más teóricas, su situación personal puso de manifiesto experiencias particulares durante la pandemia en relación con sus competencias socioemocionales.



## Capítulo 2: Estado de la Cuestión

### C. Capítulo 2 Estado de la Cuestión

Haremos un recorrido por algunas de las investigaciones que se han realizado sobre competencias y competencias socioemocionales, luego nos centraremos específicamente sobre las investigaciones de estas competencias en educación, ya que se que encontraron investigaciones en otros ámbitos como el laboral, terminando el estado de la cuestión con investigaciones encontradas sobre pandemia y educación.

El término competencia no es nuevo y se ha utilizado en el mundo del trabajo y de la educación. Retomamos el análisis del concepto que hace Restrepo (2013) en su investigación sobre fundamentos teóricos de la evaluación por competencias quien destaca el aporte de investigadores y teóricos desde diferentes disciplinas, como John Dewey quien desde comienzos del siglo XX concibió la importancia del aprender - haciendo, Noam

Chomsky desde la lingüística se refiere al concepto de competencia “como la capacidad para hacer con el saber” (Restrepo, 2013, p. 16), David McClellan desde la psicología concibe la competencia como la combinación de “conocimientos, habilidades, actitudes y herramientas culturales y simbólicas que el trabajador utiliza en un contexto determinado” (Restrepo, 2013, p. 16), Jerome Bruner desde la pedagogía reconoce el valor de la competencia como la posibilidad que tiene el estudiante de poner en práctica los conocimientos, desde la psicología Robert Gagné, Lev Vygotsky y Howard Gardner entre otros, para quienes la competencia surge de una combinación de habilidades propias puestas en contexto, donde la inteligencia no es una capacidad heredada, sino una potencialidad que se puede desarrollar a partir de la combinación de factores sociales, culturales y personales.

De acuerdo con Repetto y Peña (2010) quienes señalan en su investigación sobre las competencias socioemocionales como factor de calidad de la educación, que el término competencia se refiere “al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia” (p. 83). También hacen referencia a los tres niveles de funcionamiento de la competencia que involucra lo cognitivo (el saber), lo procedimental (el hacer) y lo actitudinal (el actuar). Esta concepción está acorde a la evolución que el término ha tenido desde principios del siglo XX como se presentó en el párrafo anterior. Y fue fundamental para esta tesis, pues está alineada con la concepción de competencias concebida por el SENA que en su modelo pedagógico la define como “la Capacidad para interactuar idóneamente consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos productivo y social” (Sena. 2012, p.2).

Por su parte Avalos (2006) en su investigación sobre los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente entiende el concepto de competencia como la forma en que se ponen en acción los conocimientos y las acciones educativas, esto implica descubrir las creencias, habilidades y prácticas de los docentes. En su artículo hace mucho énfasis en que la formación de los docentes debe tener ese carácter de involucrar tanto el conocimiento pedagógico como el desarrollo de habilidades que les permitan poner en práctica los conocimientos. Por cierto, como lo presenta Freire citado por Rodríguez et al (2007) la formación docente es uno de los elementos fundamentales para lograr mejores condiciones educativas y laborales de jóvenes y adultos, y responde a un proceso de

transformación social y cultural, que va acorde con el concepto de competencia expuesto al inicio.

Después de hacer una revisión bibliográfica sobre investigaciones y textos que se han publicado en los últimos años sobre el tema de competencias socioemocionales se encontraron muchas investigaciones, algunas de ellas hacen referencia a estas competencias reconociéndolas también como habilidades blandas o “soft skills”, habilidades para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades genéricas, competencias nucleares, habilidades relacionales, habilidades transversales no cognitivas como lo reconocen Marrero, Mohamed y Xifra (2018) en su investigación sobre habilidades blandas necesarias para la formación integral del estudiante universitario.

Varias de las investigaciones encontradas coinciden en afirmar que independientemente de cómo se les denomine, las competencias socioemocionales son claves tanto para el éxito laboral y personal (Marrero, Mohamed y Xifra 2018), como para mejores logros en lo académico, personal y laboral (Ochoa, 2018). Esto aplicaría también para la práctica docente, vista esta como un oficio en el que el talento humano que ejerce esta función, es decir, los docentes, son personas con competencias socioemocionales que también influyen en su desempeño laboral.

De otra parte, Mutchinick y Kaplan (2016) explican en su investigación sobre la civilización de los afectos en los procesos educativos como desde “la sociología figuracional la emotividad ocupa un lugar vertebrador en el análisis de los procesos civilizatorios de las sociedades contemporáneas” (p. 145). A partir de las concepciones de la sociología desarrolladas por Norbert Elías citados por estos mismos autores, se reconoce una relación directa y bidireccional entre la psicogénesis emocional individual y los procesos de transformación social, ya que es indispensable reconocer la influencia de los procesos civilizatorios en la transformación de las costumbres humanas y por ende en el manejo de las emociones.

Kaplan (2019) en su investigación sobre emociones y educación explica que una relación necesaria en debate como la idea de las competencias emocionales ha sido utilizada por el mercado de capital para hacer responsables a los individuos de sus éxitos o fracasos.



Expone que, bajo esta perspectiva, las organizaciones basadas en enfoques de productividad, estimulan ciertas actitudes y comportamientos donde las emociones “se enjuician bajo la forma del intercambio económico” (Kaplan, 2019, p. 3) y son utilizadas para sus propios fines. Hace alusión a que la concepción desarrollada por Daniel Goleman sobre inteligencia emocional fue utilizada por el mundo empresarial para aludir a las habilidades de las competencias socio emocionales necesarias para que las personas sean exitosas. Sin embargo, vuelve su mirada hacia una perspectiva socio histórica y cultural, desde donde expone que “la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo” (Kaplan, 2019 p. 3).

A lo largo de su artículo, la autora, hace referencia a las explicaciones que desde la biología y la sociología se da al origen de las emociones y finalmente reconoce la importancia de analizarlas desde una mirada integral donde lo biológico no puede excluir lo simbólico, pues las estructuras sociales y emocionales hacen parte un todo que debe ser comprendido desde las relaciones intersubjetivas entre los seres humanos.

Diferentes autores también coinciden en formular que estas competencias brindan habilidades para toda la vida, que se pueden aprender y desarrollar en cualquier momento, pero que es fundamental el papel de la escuela en el desarrollo de las competencias socioemocionales como lo analiza Ochoa (2018) en su investigación sobre desarrollo de las habilidades socioemocionales: deserción escolar. Además, como lo plantean Marrero, Mohamed y Xifra (2018) ahora más que nunca la *Inteligencia Emocional* y todas las habilidades relacionadas son un gran reto durante toda la vida académica, desde el nivel de enseñanza primaria hasta la terciaria. Estos estudios se han centrado más en las competencias de los estudiantes que en las competencias de los docentes, aspecto que motivó aún más esta investigación.

Respecto a las competencias socioemocionales o habilidades emocionales de los educadores en las investigaciones encontradas Ochoa (2018) se pregunta por las competencias docentes necesarias para fomentar las competencias socioemocionales de los adolescentes y Marrero, Mohamed y Xifra (2018) hacen referencia a que los docentes habitualmente enfrentan situaciones a las que debe hacer frente con opciones limitadas y sus emociones pueden influir en la motivación y los procesos cognitivos de los estudiantes.

Afirman también que a los docentes les demanda mayores habilidades socioemocionales para sí mismos que favorezcan a su vez las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Estos autores coinciden en la búsqueda y los hallazgos sobre las competencias socioemocionales de los docentes y cómo éstas pueden coadyuvar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, es decir, hay una relación directa y proporcional en las habilidades de docentes y estudiantes, de ahí mi interés por este tema de investigación y más ahora en tiempos de pandemia, donde los docentes se han visto enfrentados a un cambio repentino en la modalidad de enseñanza: desde casa y con mediación de tecnologías digitales, han ido desarrollando estas capacidades, pero vale la pena investigar sobre cómo las habilidades socioemocionales les sirven para gestionar el estrés, manejar los conflictos en el aula, recuperarse rápidamente de las situaciones críticas y tener mejor comunicación asertiva en las modalidades de formación sincrónica y asincrónica con sus estudiantes.

Reconocer las habilidades socioemocionales en la vida laboral es necesario, pues según Marrero, Mohamed y Xifra (2018) se ha demostrado en la actualidad que los empleadores demandan de profesionales competentes tanto en habilidades duras como blandas y que estas influyen positivamente tanto en la vida laboral como personal. De igual manera se ha estudiado que los estudiantes que saben manejar sus emociones tienen mayor éxito escolar (Ochoa. 2018). Bajo estas dos perspectivas si observa la labor docente como un oficio, podría esperarse que los docentes que tienen competencias socioemocionales bien desarrolladas podrían tener mayor éxito en su desempeño laboral, es decir, en su práctica pedagógica como profesor, y para lograr que sus estudiantes sean exitosos tanto en su vida académica como futura después de la escuela, la influencia positiva del docente en el desarrollo de sus competencias socioemocionales será fundamental. Estas anotaciones son las que precisamente dieron origen al interés de esta investigación en el marco de la pandemia con toda su carga emocional en el desempeño del oficio docente.

El tema de las competencias socioemocionales ha sido interés de diferentes profesionales, en áreas de psicología, administración y educación. Las investigaciones revisadas dan cuenta de dicho interés por reconocer la importancia de las mismas en la

convivencia humana con adecuado manejo de los conflictos y con valores que influyen directamente en una vida más humana. El papel de la educación en este propósito es prioridad, sobre todo en tiempos de crisis como los que nos plantea la pandemia del Covid 19 y, por supuesto, los docentes no son ajenos a estas circunstancias. Pues además de ser excelentes profesionales, expertos técnicos en las áreas de su especialidad, las competencias socioemocionales les dan las herramientas para manejar la crisis y fortalecer en sus estudiantes estas mismas competencias.

Algunos de los estudios realizados desde la psicología que hacen énfasis en las competencias socioemocionales de los seres humanos en diferentes etapas de la vida, como la investigación de Mikulic, Caballero y Hurtado (2017). Otros hacen referencia al desarrollo de las mismas para evitar la deserción en estudiantes (Ochoa. 2008). Otros estudios refieren a las habilidades blandas necesarias para la formación integral del estudiante universitario (Marrero, 2008). Todas estas investigaciones han analizado desde diferentes perspectivas, bien sea desde lo psicológico o desde lo educativo el tema de interés de esta tesis.

En cuanto al tema de la pandemia y la educación, se encontraron muchos trabajos, desde investigaciones terminadas y en proceso como artículos e instrumentos de evaluación. Cabe resaltar en este estado de la cuestión el trabajo realizado por Mendiola, Hernández, Carrasco y otros (2020) sobre los retos educativos durante la pandemia. En este trabajo se hace una encuesta a docentes de bachillerato, licenciatura y posgrado de la UNAM de México sobre el apoyo institucional y las dificultades que tuvieron al comienzo de la pandemia y, entre otras, mencionan las pedagógicas y las socioemocionales. Sobre este aspecto hacen referencia a la forma intempestiva en que la pandemia los obligó a continuar con su labor docente desde casa, aceptando la formación sincrónica mediada por diferentes plataformas digitales, sin mucho conocimiento ni manejo de las mismas pero, además asumiendo los efectos emocionales, académicos y sociales de sus estudiantes. Esta situación generó muchísima incertidumbre, sin embargo, para los docentes también fue la oportunidad para reflexionar sobre su práctica y tomar riesgos para enfrentar los nuevos retos tecnológicos, pedagógicos, didácticos.

En este estudio, que tiene como fin identificar los efectos en los inicios de la pandemia, se analizaron cuatro tipos de problemáticas que enfrentan los docentes universitarios, entre los que se encuentran factores logísticos, tecnológicos, pedagógicos y el factor socio afectivo que Mendiola, Hernández, Carrasco y otros (2020, p. 10) “conciben como las circunstancias relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de salud como la tristeza, la frustración, el cansancio y la ansiedad que viven los docentes, adicional a estos los estudiantes en el mismo estudio mostraron también sentimientos de aburrimiento, falta de motivación, entre otras”.

Como ya dijimos, la educación se ha tenido que transformar a partir de la situación de pandemia, los docentes están enfrentando no solo sus debilidades en el manejo de herramientas digitales para poder atender a sus estudiantes de manera sincrónica, sino que además han devenido en un apoyo emocional y motivacional. Como lo expresa Velaz de Medrano (2009) “Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento” (p.11) y, más aún en la actualidad y en un futuro cercano donde los efectos de la pandemia en la educación aún son inciertos.

Flavia Terigi en su video Educación en Pandemia (Canal Antonio Berni, 2020, 6m50s) menciona algunos elementos importantes que ha analizado bajo este contexto, uno de ellos es que no todo se puede enseñar de manera virtual o en la distancia, y en la pandemia se pudo comprobar la necesidad de una escuela presencial, especialmente para aquellos contenidos que requieren práctica en maquinarias o equipos especializados o de alta dificultad. Manifiesta su preocupación por el nivel de agotamiento de docentes y estudiantes ante la elevada exposición frente a la pantalla. Una de las reflexiones más interesantes sobre la práctica pedagógica de los docentes durante la pandemia, a la que hace alusión la autora es que las TIC no garantizan la didáctica, la educación mediada por tecnologías debe tener mayor y mejor planeación. Dice además que una de las cosas importantes que se ha develado durante la pandemia es que la enseñanza es una actividad especializada que no cualquiera puede hacer, que se requiere para ello preparación y formación.

Se puede decir que la práctica pedagógica de los docentes se ha tenido que transformar, y, aunque los medios tecnológicos han facilitado la interacción, no se puede olvidar que la

escuela es un lugar de encuentro, no solo entre profesores y estudiantes, sino un encuentro de comunidad. Inés Dussel (Fundación Medifé, 2020, 2m) coincide con la profesora Flavia Terigi en afirmar que esta situación extraordinaria para la escuela a causa de la pandemia ha develado de manera más marcada las brechas que ya se habían vislumbrado en la escuela. Este punto fue confirmado en el informe CEPAL UNESCO (2020) donde se afirma que las brechas educativas y las desigualdades en el acceso a la educación fueron más evidentes durante la pandemia. La desigualdad es más marcada, no solo por la posibilidad de acceder a los recursos como a un equipo de computador o la internet, sino también la capacidad pedagógica y didáctica para hacer un uso adecuado de estos medios en esta situación coyuntural. Ambas coinciden también en afirmar que el acompañamiento de las familias se ha vuelto muy relevante, pero sin capacidades para hacerlo se vuelve una tarea muy difícil y es entonces aquí, donde la labor docente ha cobrado importancia.

Terigi (Canal Antonio Berni, 2020, 23m07s) cuestiona sobre cómo será el regreso a la escuela, cuáles son los aprendizajes que este tiempo nos deja a todos como sociedad y, como actores de la educación en especial. Es necesario tener presente que cualquiera sea la modalidad de educación, presencial o virtual, la escuela cumple un papel fundamental en la sociedad, sus beneficios son múltiples no solo en lo académico como tal, sino en sus funciones socializadoras, comunicativas, vinculares y, por lo tanto emocionales tanto para los estudiantes como para los docentes y las familias.

De acuerdo con López y Rodríguez (2020) la pandemia afectó los procesos educativos de millones de estudiantes y profesores, durante este tiempo, ambos se vieron en la necesidad de hacer adaptaciones para continuar la formación desde el ámbito doméstico mientras duró la cuarentena. El artículo formula varios cuestionamientos que surgen a partir de esta situación, haciendo mayor énfasis en las trayectorias educativas de los estudiantes durante la pandemia. Los autores plantean algunas acciones que deben llevar a cabo los docentes para evitar la deserción y facilitar la educación de los estudiantes en casa, se menciona por ejemplo la importancia del manejo del estrés para poder ayudar y asesorar a los estudiantes, tener una comunicación activa utilizando diferentes medios y tener flexibilidad con los estudiantes de escasos recursos o que estén viviendo situaciones difíciles. Este artículo pone de manifiesto que, además de unas competencias técnicas en el uso de TIC y la adaptación de las actividades académicas presenciales a virtuales, los docentes deben tener también competencias socioemocionales que les faciliten el manejo de la crisis.

Las investigaciones antes mencionadas en relación con la pandemia y educación coinciden con el informe de la CEPAL – UNESCO (2020) sobre la educación en tiempos de pandemia de Covid 19, donde resume en tres tipos de actividades las que han venido realizando los países a través de las instituciones educativas de todos los niveles, estas son adaptación rápida de las actividades presenciales por actividades de aprendizaje sincrónicas a través de plataformas virtuales, movilización de personal a las comunidades que no tienen acceso a internet y por último el apoyo psicológico y tecnológico a docentes y estudiantes a través de llamadas de apoyo y kits o insumos para poder continuar con la educación desde casa. Todas estas acciones han implicado para los docentes dedicación de mayor tiempo al ajuste de metodología, diseño de materiales educativos, diversificación de los medios, dedicación a la calificación y revisión de tareas, como al apoyo psicoemocional de sus estudiantes incluso de sus familias, aspecto en el que sus competencias socioemocionales juegan un papel fundamental.

Como el mismo informe de la CEPAL – UNESCO (2020) plantea respecto a los docentes, es urgente que estos necesitan “apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional” (p.14) dada que esta es una dimensión que se debe desarrollar a lo largo de todo el proceso educativo, por lo tanto, hacer esfuerzos en reconocer las competencias socioemocionales, identificarlas y potenciarlas en los docentes influirá de manera positiva en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Haber realizado esta búsqueda bibliográfica en relación con el tema de investigación permitió reconocer qué se ha investigado en contextos de lengua hispana y en Latinoamérica sobre competencias socioemocionales o habilidades blandas. Como lo afirma Souza (2005) esto puede significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera reiteración de estudios anteriores sobre el tema de investigación.



## Capítulo 3: Marco Teórico

### D. Capítulo 3 Marco Teórico

#### a. Presentación

Este tema de investigación no es nuevo, por ello es importante reconocer como afirman Reboratti y Castro (1999) lo que otros han hecho, pues desconocer el conocimiento ya existente es como negar la posibilidad de progreso científico acumulado. En este apartado

de la tesis se desarrollaron concepciones sobre los temas contemplados en las categorías de análisis y que fueron el objeto central de esta investigación: las competencias y las competencias socioemocionales, práctica pedagógica y las modalidades de educación.

## **b. Competencias**

El concepto de competencias y formación basada en competencias ha sido analizado y ha evolucionado a lo largo de la historia. Desde la educación muchos organismos como UNESCO, la OIE, la OCDE, la Unión Europea, la OIT a través del CINTERFOR, además de universidades en América Latina, Europa y Norteamérica han desarrollado ambos conceptos desde los años 80, a tal punto que existen tantas definiciones como profesionales que intentan estudiar el tema.

De acuerdo con Gallart el concepto de competencias puede ser considerado como “el acervo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñarse en el mundo del trabajo.” (Gallart, 2008: 11). Antes de desarrollar competencias específicas o propias para el desempeño laboral, se desarrollan otro tipo de competencias en la educación básica. Como las relacionadas con la lectoescritura y las matemáticas, que son el sustento para desarrollar competencias cognitivas y comunicativas sobre las que se adquieren otras competencias relacionadas con la solución de problemas y la capacidad de abstracción y las competencias tecnológicas, relacionadas con el manejo de tecnologías de la información y la comunicación que son competencias transversales. Esta pirámide de competencias es la base sobre la cual se desarrollan las competencias necesarias en el mundo del trabajo y en el cual la formación profesional hace su contribución.

Continuando con los elementos analizados por Filgari (2010) quien expone que la gestión por competencias junto con las clasificaciones profesionales y las estrategias de capacitación del talento humano se vuelven protagonistas en las nuevas modalidades de gestión del trabajo. Explica como los dispositivos de capacitación están diseñados para incidir en la subjetividad del trabajador, haciendo énfasis muchas veces más en sus competencias sociales y culturales que en las competencias técnicas para las que fue contratado. Esto a fin de desarrollar en el trabajador cualidades, valores y actitudes necesarias para la organización. Visto de esta manera, la gestión por competencias cumple su cometido en las intenciones de conducir a la organización, a través de su talento



humano, a altos niveles de productividad. Las competencias dan entonces respuestas muy puntuales a las metas de la organización. La educación, vista como un sistema, no como una empresa productiva, podría decirse que está un poco ajena a esta tendencia de la gestión del talento humano por competencias, aunque es importante reconocer la necesidad que los docentes deben desarrollar competencias básicas para enfrentar los desafíos de la cultura y la sociedad, por ejemplo, en los tiempos de la pandemia.

El tema de las competencias laborales es más un interés particular de las empresas, por conducir a su talento humano a los niveles de productividad esperados en ese paradigma mercantil de más y mejor producción, que se logra con menos personas, pero más capacitadas y competentes. Es necesario recordar como afirma García “El tiempo de la escuela no es el de la empresa: el primero es largo, y en cierta medida, desinteresado; el otro es rápido, orientado a la rentabilidad inmediata” (García, 2011: 367). Esta presión sobre el sistema escolar para producir estudiantes competentes en la medida de las necesidades del sistema productivo es incompatible con la lógica escolar que apunta a la socialización, a la apropiación de conocimientos para la vida, sin embargo es la empresa quien necesita talento humano bien formado y capacitado, que sea competente y tenga las habilidades que le servirán en el mundo productivo, es aquí donde el sistema productivo se sirve del sistema educativo; pues es necesario que ambos sistemas conversen, a fin de que se puedan hacer las adaptaciones de las cualificaciones más cercanas a las necesidades del mundo productivo, esto ayudaría a cerrar las brechas entre ambos sistemas.

La filosofía de las competencias puede entrar a mediar en el cierre de brechas entre el sistema educativo académico y el sistema productivo, pues como afirman Lorusso y Rodríguez (2011) lo importante es que se busquen nuevas formas de organizar los conocimientos, de estructurarlos en relación con lo que se espera de las personas en el sistema productivo, es decir, que el sistema académico incorpore el desarrollo de competencias que les permita a las personas adaptarse y desempeñarse eficazmente en el mundo productivo.

Las competencias posibilitan el reconocimiento de los saberes prácticos, que no han sido adquiridos en la academia, aspecto fundamental en la democratización de la educación, pues como plantean Lorusso y Rodríguez (2011) no se puede seguir

considerando que el conocimiento científico y académico es de mayor nivel jerárquico que aquellos conocimientos obtenidos con la experiencia y en la práctica de un oficio o de un trabajo, como ha sido tradición en la lógica académica, que durante muchos años ha sido el resultado de un proceso histórico que ha desconocido los saberes y conocimientos prácticos y muy valiosos que pueden ser aprovechables en los contextos productivos. Parte de esta filosofía del reconocimiento de saberes previos es el que hace el SENA en su modelo de formación por competencias.

Tal como lo expresan Lorusso y Rodríguez (2011), en la filosofía de las competencias, el saber práctico puede ser reconocido en el mundo laboral. Ese reconocimiento de saberes posibilita tomar consciencia de los saberes tácitos y del saber experto que bien puede igualarse en la lógica del sistema académico. Pues el conocimiento académico no necesariamente es de tipo superior al conocimiento práctico adquirido en la vida misma, que a través del sistema de reconocimiento de saberes planteado desde la filosofía de las competencias podría ayudar a cerrar la brecha entre el mundo educativo y el mundo del trabajo.

Ahondando un poco más sobre el concepto de competencias, García toma como referente la definición de la Agencia Española de Normalización y Certificación, que concibe la competencia como un conjunto de “atributos personales y aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades”. (García, 2011, p. 8). Igualmente para Garcés (SF) las competencias son conocimientos ligados a la acción y a la habilidad, completamente dependientes del saber práctico y útiles al sistema productivo. Ambas definiciones tienen elementos en común que son encontrados en muchas definiciones más. Sin embargo uno de los conceptos que más coincide con lo que se pretende en el presente proyecto de investigación es la definición que hacen Gargallo y Cambra citados por García (2011) donde definen el término como “la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona –debida básicamente a los valores, conocimientos y habilidades aprendidas en el sistema educativo– que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales”. (p. 5). Esta concepción del término competencia será fundamental para el presente trabajo. Competencia es el saber – hacer en contexto, en el

caso de esta investigación, se trata de las capacidades cognitivas, comportamentales y actitudinales que le permiten a la persona desenvolverse en su medio profesional.

### **c. Competencias socioemocionales**

Respecto al concepto de competencias socio-emocionales las mismas se han definido de muchas maneras, sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, como lo mencionan Bisquerra y Pérez (2017) citando a Alberici y Serreni (2005) antes de entrar a delimitar su concepto y aplicación, se hace necesario ampliar sus horizontes de estudio y de investigación más allá de la formación profesional, o de la formación para el trabajo, pues las competencias socio – emocionales se constituyen en herramientas fundamentales no solo en el mundo del trabajo, sino en la vida misma, pues dan elementos para aprender a vivir, a ser y a convivir. Finalmente son estas competencias las que perfilan las potencialidades humanas para las relaciones interpersonales, para actuar y ponerse en acción, tomar la iniciativa, buscar soluciones.

Es necesario resaltar la importancia de la educación emocional tal como lo plantea Bisquerra (2000), citado en Marrero, (2018), como parte de un proceso educativo, continuo y permanente, en el que se potencialice en la misma medida lo emocional y lo cognitivo para favorecer el desarrollo de la personalidad. El papel del docente en la educación de las competencias socio emocionales es fundamental, considerando a las mismas como el conjunto de capacidades y habilidades de tipo actitudinal, comportamental y cognitivo que se caracterizan por ser personales, se pueden aprender y desarrollar a lo largo de la vida, facilitan el aprendizaje académico (Bisquerra y Pérez, 2017) y pueden ser predictores del éxito laboral.

Haciendo referencia a la etimología de la palabra emoción, Goleman (1995) en las investigaciones realizadas sobre inteligencia emocional, explica que toda emoción constituye un impulso que moviliza a la acción, así lo indica la misma etimología de la palabra emoción, que proviene del latín moveré que significa moverse, su significado semántico es “movimiento hacia”. Las emociones nos dirigen comportamentalmente hacia una acción determinada que puede ser de huida, de explosión, o de defensa, muchas de estas reacciones son predisposiciones biológicas a la acción, sin embargo Goleman en sus investigaciones logró demostrar que ésta puede ser aprendida y entrenable. Además

reconoce que el papel de la educación es fundamental en el desarrollo de habilidades emocionales tales como el conocimiento de las propias emociones, el auto control, la automotivación, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones.

Cobra especial importancia el tema de la inteligencia emocional a partir de diversos estudios de largo plazo mencionados por Goleman (1996), donde demuestra que el 80% de los factores de éxito de personas sobresalientes corresponden a habilidades como la automotivación, la resiliencia, el autocontrol, persistir en un empeño a pesar de las frustraciones, de controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, regular los propios estados de ánimo, controlar la angustia, empatizar y confiar en los demás; el 20% restante está relacionado exclusivamente a las habilidades cognitivas propias del CI, estos argumentos coinciden con los planteamientos de Bisquerra y Pérez (2017).

Vemos como diferentes estudiosos del tema hacen referencia al concepto de competencias socioemocionales. Bisquerra las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2003, p. 69). En el mismo sentido Vera (2016) las concibe como aquellas cualidades personales que transforman a las personas en colaboradores con más capacidad de adaptación, más proactivos, más resilientes y más responsables. Por su parte Marrero (2018) las denomina como “Soft Skills” o Habilidades Blandas y las describe como aquellas habilidades que facilitan la comunicación, el autocontrol y la confianza en sí mismo. Estos tres investigadores coinciden en que las competencias socioemocionales tienen un elemento intrapersonal de autoconocimiento y un elemento interpersonal que le da herramientas emocionales, comunicativas y actitudinales para relacionarse mejor con los demás, aspectos comparables con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Las competencias socio – emocionales también nos permiten tomar consciencia sobre los riesgos, situaciones críticas o amenazantes tal como lo plantea Goleman (2005) y Archundia (2011), diciendo que las emociones también cumplen el fin de informarnos sobre situaciones gratas o amenazantes y reaccionar ante ellas. De tal manera que cuando la información se entiende correctamente se pueden modificar o moldear para mejorar el

rendimiento y estabilidad. Comprendidas de esta manera las emociones son información cognitiva que está directamente relacionada con el comportamiento.

Las habilidades socioemocionales además son necesarias para crear relaciones positivas con otros, entender, regularse a sí mismo y a las propias emociones, pensamientos y comportamientos (CASEL 2007). Las personas poseen tales habilidades, podrán entender y responder a las emociones y comportamientos de otros de manera más positiva a largo plazo para uno mismo y los demás como lo explica Ochoa (2018). Finalmente es importante resaltar el concepto de Kaplan (2019) en el que desde la perspectiva socio-histórica y cultural, las competencias emocionales son el resultado de un proceso cultural de largo plazo, aspectos con los que Goleman (1995), Bisquerra (2007) y Archundia (2011) también exponen en sus trabajos.

Dentro del estudio de las competencias socio emocionales, se han encontrado diferentes modelos desde donde los diferentes autores han estructurado sus planteamientos, es así como el modelo planteado por Meyer y Salovey (1997) citado por Pertegal-Felices y otros (2011) es centrado en las habilidades, pues consideran la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades cognitivas para usar adaptativamente las emociones. Desde otra perspectiva están los modelos de Goleman (2001) y Bar-On (2000), citados por Pertegal-Felices y otros (2011) coinciden en considerar las emociones como rasgos que pueden hacer parte del repertorio de la personalidad de un individuo.

En tabla 2 se hace una síntesis de las habilidades de las competencias socioemocionales consideradas en los modelos de los estudiosos más representativos:

**Tabla 2**

*Modelos de Competencias Socio Emocionales*

<b>Modelo centrado en las habilidades</b> (Meyer, Salovey y Caruso, 2000. citado)	<b>Modelo cognitivo de Goleman</b> (1995)	<b>Modelo de Bar-On</b> (Repetto y Peña, 2010)	<b>Modelo de Bisquerra – Alzina</b> <b>Habilidades socioemocionales</b> (2003)
--	--	---	--

por Repetto y Peña, 2010)			
Percepción emocional	Autoconciencia	Autoconocimiento	Conciencia emocional
Integración emocional	Autorregulación	Autorregulación	Regulación emocional
Comprensión emocional	Motivación	Gestión emocional	Autonomía emocional
Regulación emocional.	Empatía	Control emocional	Inteligencia interpersonal
	Habilidades sociales	Resolución de problemas	Competencias para la vida y el bienestar.
		Toma de decisiones	

Nota: Elaboración propia. (2021).

En el estudio sobre los retos educativos durante la pandemia de Covid 19 definieron los aspectos socioemocionales como las “circunstancias relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de la salud que viven los docentes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, entre otras.” (Mendiola S y otros. 2020, p. 9).

En esta investigación y con el fin de realizar el análisis de las competencias socioemocionales en la solución de conflictos y la facilitación de la práctica pedagógica de los docentes en la formación presencial y sincrónica mediada por tic, de acuerdo con los objetivos planteados, se estudiarán las siguientes: *autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resiliencia*, estas competencias están presentes en todos los modelos de competencias socioemocionales de los autores en los que se basa esta investigación, tal como se puede observar en los diferentes modelos de competencias socio emocionales, pues son los pioneros como Meyer y Salovey, han profundizado en su estudio desde la psicología como Goleman, y demuestran aplicaciones en diferentes disciplinas como la educación (los modelos de Bar-On y Bisquerra – Alzina).

La selección de estas competencias socioemocionales se debe a que además de ser comunes a varios de los modelos, la autoconciencia y la autorregulación que son la base sobre la cual se desarrollan las demás. La empatía y la comunicación asertiva están directamente relacionadas con las habilidades interpersonales indispensables en el quehacer docente, y la resiliencia como una habilidad necesaria en tiempos de crisis como los que se están viviendo con la pandemia. Estas competencias son definidas para el presente proyecto de la siguiente manera:

#### **a. Autoconciencia**

Reconocida como una de las competencias del modelo propuesto por Daniel Goleman, es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol (Goleman, 1995). Consiste en ser capaz de reconocer las propias emociones y sentimientos, de estar atentos a los estados internos sin juzgar, en el momento en que suceden para manejarlas emociones rápidamente. Tiene un componente biológico alto, pero con la madurez esta llega a ser una habilidad que se puede manejar. Las personas con alto nivel de autoconciencia pueden reforzar otros rasgos de su personalidad como la independencia y la seguridad de sí mismo, por lo tanto tienden a tener mejor salud psicológica y una visión más optimista de la vida. La autoconciencia es fundamental para llegar a desarrollar la autorregulación.

### **b. Autorregulación**

Desde la antigüedad la capacidad de conducir la vida emocional con equilibrio se convirtió en un valor, la templanza o dominio del exceso emocional como lo llamaban los antiguos cristianos, los helenistas y los griegos (Goleman, 1995). La autorregulación es fundamental en el desarrollo de las competencias socio emocionales. Consiste en la capacidad de serenarse, controlarse, mantener un sano equilibrio frente a las emociones. Tal como Goleman (1995) lo explica, es necesario tener pasión en nuestras emociones, pero sin poner en riesgo el bienestar emocional. No se trata de dejar de sentir o no tener emociones fuertes, es fluir en la emocionalidad, permitir que las emociones duren el tiempo necesario para asimilarlas y ser conscientes de ello. Una extrema alegría no hace daño, pero permanecer en ese estado puede conducir a la ansiedad o a la manía. Igual sucede con la tristeza y la ira, que son emociones primarias fundamentales para nuestra salud mental. Otro componente característico de la autorregulación como lo explica Repetto (2010) es “la capacidad para tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata en pos de objetivos a largo plazo.” (p. 88). Estos dos últimos elementos dan cuenta de la importancia de manejar las propias reacciones emocionales ante situaciones profundas, bien sean positivas o negativas. La autorregulación y la autoconciencia son componentes intrapersonales, es decir, tienen que ver con la persona en sí misma.

### **c. Empatía**

Este es el primer componente interpersonal de las competencias socioemocionales a estudiar en este trabajo. Aunque el término empatía proviene del griego “*empathia*” que significa pasión, fue el psicólogo Edward Titchener quien la tradujo al inglés hacia el año

1920, y lo acuñó para hacer referencia a la imitación física del malestar de otra persona y que sugiere el mismo sentimiento en uno. Empatía es muy diferente de simpatía, pues en este último se puede tener coincidencia en los sentimientos con otras personas. Mientras que la empatía es la capacidad para ponerme en el lugar del otro, comprender y/o sentir desde donde el otro piensa o siente. O como menciona Repetto (2010) “la capacidad de percibir los estados emocionales de los demás” (p. 88). Se caracteriza por la sensibilidad para percibir los estados emocionales que tiene las otras personas, de interpretarlos y comprenderlos.

#### **d. Comunicación Asertiva**

Este es un componente social o interpersonal al igual que la empatía. También interviene en la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. De acuerdo con Bisquerra (2017) la comunicación asertiva implica tener la capacidad para expresar y defender las opiniones y sentimientos propios, el derecho y la posibilidad de estar en desacuerdo y mantenerse en la decisión, enfrentar la presión social del grupo y tomar decisiones cuando se esté seguro. Implica la expresión verbal y no verbal con claridad y coherencia, además de hacer entender a los demás que han sido comprendidos. La comunicación asertiva favorece la igualdad en las relaciones humanas tal como lo plantearon Wolpe (1958) y Alberti y Emmons (1070) citado por Repetto (2010), agregan además que la comunicación asertiva permite defender los propios sentimientos y los derechos personales a una opinión propia, respetando a su vez los derechos de los demás.

#### **e. Resiliencia**

Desde la psicología se puede definir como la capacidad de los seres humanos para recuperarse emocionalmente de las crisis o situaciones difíciles. Es un término acuñado de la física en el que la capacidad de resiliencia de los materiales es el tiempo que tarda en recuperar su forma natural después de un impacto. Como capacidad socioemocional, la resiliencia es la fortaleza del espíritu o la entereza con la que se afrontan las situaciones difíciles en la vida. Las personas resilientes tienen la capacidad de buscar ayuda y de hacer uso de los recursos apropiados según la necesidad para salir de las crisis. Es una habilidad que se puede aprender y desarrollar.

#### **d. La práctica pedagógica**



El concepto de práctica pedagógica se centra en reconocer todos los elementos que hacen parte del accionar del docente, no solo desde su oficio como tal, sino desde su vocación. El concepto de práctica pedagógica o práctica docente según Tamayo (2017) puede hacer referencia a todas las actividades que realiza el docente en una institución escolar, es decir, además del acto de enseñar o de llevar a cabo sus clases, también hace referencia a las condiciones laborales, jurídicas y administrativas definidas en la normatividad institucional y regional. Sin embargo es importante recordar que la práctica pedagógica del docente es mucho más compleja que lo indicado en la normativa institucional o de un país.

Es así como puede afirmarse que la práctica pedagógica incluye la interacción profesor-estudiante en el ámbito de la clase y de las actividades de aprendizaje desarrolladas allí, pero también incluye el tiempo de planeación de esas clases, y posterior a ello incluye el tiempo de revisión de tareas, calificación y retroalimentación. Se puede decir que la práctica pedagógica se circunscribe en un antes, durante y después de la clase. “Es así como en la práctica pedagógica se sintetiza la política educativa, el currículum y la identidad del maestro/a. Constituye el núcleo fundamental del trabajo docente.” (Tamayo, 2017. p. 3).

Por esto en ella intervienen tanto los elementos ideológicos de la institución, como los elementos subjetivos del docente, es decir, su personalidad, su historia personal, sus competencias técnicas y las habilidades socioemocionales. Quien ejerce el acto de enseñar no deja de ser en su acto pedagógico, más bien en su práctica se puede evidenciar quien es el sujeto que enseña, quién es el docente, porque no solo enseña de lo que sabe, sino también de lo que es como ser humano.

El momento histórico que estamos viviendo a raíz de la pandemia ha puesto de relieve la urgente necesidad de hacer una educación más versátil y flexible, como lo mencionan Anijovich y Mora (2010), es necesario superar la actitud homogenizadora de la educación, pues la pandemia quitó el velo que ocultaba las desigualdades al momento de acceder a condiciones educativas que respondan a las necesidades de las personas, esto implica un esfuerzo político, social y económico. Pero para al docente, quien es el que ha conocido de cerca las realidades de sus estudiantes, le implica hacer esfuerzos por tener por lo menos empatía y comprensión, además de diseñar actividades y tener una práctica pedagógica más pertinente con las necesidades de sus estudiantes que logre los propósitos educativos sociales.

La historia de la educación ha privilegiado la cobertura y sacrifica la particularidad, tiende a uniformar, es decir, ha pretendido durante siglos que todos aprendan al mismo ritmo, de la misma manera, en los mismos horarios y en las mismas condiciones. Las acciones inclusivas, que se dan con mayor fuerza a finales del siglo XX son ahora aún más necesarias, pues aunque muchos estudiantes aparentemente no tengan necesidades especiales de educación por su condición cognitiva o motriz, tal vez lo necesiten por su condición moral y psicológica causada por la pandemia. El reto para la educación como sistema y para los docentes en particular es inmenso, por una parte mantenerse sano emocionalmente y por otro lado, hacer una práctica pedagógica que posibilite una verdadera inclusión de las personas con sus particularidades en tiempos de crisis como los que se viven durante la pandemia.

Otro reto fundamental en la práctica pedagógica docente durante los tiempos de pandemia tiene que ver con el aprendizaje e incorporación de un nuevo “repertorio instrumental” como lo menciona Antelo, et, al. (2009) quien afirma que el saber docente se conforma desde diferentes miradas que se construyen socialmente. En este caso el aprendizaje y la incorporación de herramientas TIC en su práctica pedagógica durante la pandemia ha sido indispensable, no necesariamente ha sido un aprendizaje programado, planeado o estructurado, más bien es el resultado de la exploración, autoaprendizaje y aplicación de herramientas que le pudieron facilitar su práctica pedagógica durante los períodos de aislamiento en los que tuvo que orientar la formación desde casa. Todo con el fin de tener un desempeño docente que dé respuestas a los requerimientos del sistema educativo, como lo plantea Antelo (2009).

El proceso de aprendizaje, que bien es sabido se da a lo largo de toda la vida, y con la influencia del medio social (Davini, 2008), los estudiantes aprenden no solo de lo que enseña el profesor, sino de las relaciones sociales a su alrededor. Es importante resaltar como durante la pandemia el aprendizaje se puede lograr a partir de diferentes fuentes, como a través de la mediación social activa dada a través de los pares o compañeros de estudio, a través de la realización de actividades colaborativas, recibir el apoyo y acompañamiento de los padres, en los entornos de sus prácticas, también a través de variadas fuentes de información como lo menciona Davini (2008), libros, videos, páginas web, y diversas herramientas tic que se han convertido en herramientas didácticas para los docentes que pueden ver en todos estos aditamentos una ayuda fundamental para favorecer los procesos de aprendizaje.

Aquí el papel del docente adquiere mayor relevancia en el sentido de que se transforma y amplía en un rol mediador y motivador, provocando las condiciones para que surjan las preguntas que favorezcan el aprendizaje a partir del “trastocamiento emocional e intelectual” (Gotbeter, 2007, p. 1). También los docentes tienen el reto de diseñar actividades más interesantes, juegos que provoquen el aprendizaje en equipo o de manera colaborativa, generando feedback de manera oportuna, brindando asesorías personalizadas y favoreciendo la reflexión sobre el aprendizaje, estos son entre otros algunos de las acciones más efectivas que realizan los docentes más exitosos, de acuerdo con Davini (2008), hechos que son fundamentales en la práctica pedagógica de los docentes durante la pandemia.

La práctica pedagógica es el resultado del proceso de reflexión que hace el docente en el que pone en juego todo su saber pedagógico y su experiencia para llevar a cabo la planificación, el desarrollo y cierre de sus cursos como de sus clases, como lo plantea Camilloni (2007). En este proceso de reflexión el docente prevé los contenidos que debe privilegiar, cómo conviene enseñarlos considerando allí el tiempo disponible, los recursos y por supuesto la población objetivo, sus características y necesidades particulares, para hacer inclusión. Toda esta reflexión debe tener un hilo conductor que relacione todos los elementos mencionados, partiendo de los propósitos, objetivos y metas de aprendizaje, continuando con la didáctica a utilizar, los medios, los recursos y la población a atender y finalizando de alguna manera con la adaptabilidad de la planeación pedagógica a las situaciones particulares como por ejemplo el horario de las clases o los recursos disponibles. Un docente no podrá limitarse a hacer lo que planeó a pesar de que las circunstancias cambien, tendrá que tener capacidad de adaptabilidad como sucedió con la pandemia, donde miles de docentes se vieron en la urgencia de hacer adaptaciones didácticas, metodológicas y curriculares durante el período de aislamiento preventivo causado por la pandemia.

#### **e. Modalidades de educación**

Hablar de las modalidades de educación o de formación se hace necesario cuando en medio de la pandemia podría decirse que se abre el abanico de posibilidades agregando otras más. Comencemos por la educación presencial, una educación con sincronía en tiempo y espacio de los principales actores del acto educativo el docente y sus estudiantes, como la denomina Martí (2009) presencialidad Tipo 1. La presencialidad Tipo 2 según Martí

(2009) es la que se ha conocido como formación a distancia, donde los recursos como los materiales educativos que son impresos o físicos como cartillas, casetes de audio, fotografías, entre otros; se convierten en el común denominador entre el docente y sus estudiantes quienes se encuentran en diferentes lugares. Esta modalidad fue muy novedosa en la primera mitad de siglo XX facilitando el acceso a la educación especialmente a comunidades rurales o que no tenían acceso a la escuela presencial. Por último, estaría la formación presencial tipo 3 que según Martí (2009) es la que se da en el mismo tiempo y lugar, pero utilizando herramientas TIC.

Volviendo un poco sobre la Educación A Distancia (EAD) es importante resaltar que es una modalidad de formación, tal como lo afirma Mariotas (2020) flexible en las principales características como la comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes, el diseño y la accesibilidad a los materiales educativos que dan respuestas pedagógicas en los contextos que donde se desarrolla.

La modalidad de formación virtual o e-learning se caracteriza por estar mediada por una plataforma y por ser asincrónica, es decir, los actores del proceso educativo se encuentran en espacios virtuales y coinciden en el tiempo cuando así lo acuerdan. Estas aulas virtuales son un espacio virtual que pueden contener los materiales de estudio y posibilitan a los docentes la administración de los mismos, sin embargo como menciona Salinas (2009) estos entornos no garantizan mejores procesos de enseñanza o de aprendizaje, son repositorios de contenidos que facilitan la administración de un proceso educativo. Pues estas plataformas no fueron diseñadas desde paradigmas educativos sino desde modelos de sistemas. Es por esto que muchas veces la formación virtual termina siendo educación transmisiva como también sucede en la presencialidad. Este es un gran riesgo de la virtualidad que, como explica Salinas (2009), en gran parte se relaciona con la rigidez de estas plataformas para adaptarse a maneras más didácticas, colaborativas y participativas del proceso formativo.

Es necesaria la acción de los docentes para convertir estos contenidos en actividades donde los estudiantes sean los protagonistas y realmente se facilite una construcción del conocimiento. Por esto si alguna vez se pensó que la labor de docente corría riesgo de desaparecer con la virtualidad, esto es falso, pues la educación no es transmitir conocimiento. De acuerdo con Salinas (2009) desde el modelo pedagógico constructivista

la labor de docente, independiente de la modalidad de formación que atienda, será la de mover las estructuras cognitivas por medio de actividades didácticas que le faciliten al estudiante la apropiación y construcción del conocimiento.

Blended learning conocido también como aprendizaje mezclado (Martí, 2009) es una modalidad de formación donde confluyen la presencialidad y la virtualidad, se puede decir que toma lo mejor de ambos mundos. Lo importante como explica el mismo Martí (2009) es que los recursos virtuales como las acciones presenciales estén acordes con el modelo pedagógico y este debe ser un modelo que se centre en el aprendizaje del estudiante por lo tanto los modelos constructivistas y/o desarrollistas que propendan por un aprendizaje significativo, colaborativo, en acción y centrado en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, donde el papel de acompañamiento del proceso por parte del docente presencial y/o del tutor virtual es fundamental.

A partir de la pandemia declarada por la OMS a nivel mundial la educación se vio obligada a improvisar una nueva modalidad de formación que podríamos denominar educación sincrónica, en la que los actores, es decir, profesores y estudiantes están en diferentes lugares físicos, pero se encuentran a un mismo tiempo en un lugar virtual, una sala provista por alguna plataforma diseñada para este tipo de comunicación. Aunque estas no fueron diseñadas inicialmente para usos educativos, sino para los negocios, fue la pandemia la que favoreció la apropiación de estos espacios virtuales para que la escuela continuara su labor, como lo expone Winocur (2009) las herramientas tic existentes se adecuaron a las situaciones sociales, culturales y afectivas para continuar la labor educativa durante la época de aislamiento preventivo en la pandemia.

No fue suficiente contar con los entornos de videoconferencia, también se pudo observar como rápidamente el sistema educativo hizo uso y generó una cantidad de redes de comunicación a través de otras tecnologías que incluso eran condenadas en el aula de clase, por esos días de pandemia se convirtieron para muchos, docentes y estudiantes, en el único medio de comunicación, es así como se incluyó el uso del celular, whats app, los mensajes de voz, el correo electrónico, que aportaron una comunicación rápida, horizontal y efectiva, como lo menciona Salinas (2009).

Esta educación sincrónica obligó al docente a adaptar rápidamente los contenidos, los materiales educativos y las actividades, pues como se menciona en el video de Yafé (2020) la escuela en general no estaba preparada para enfrentar los retos de la nueva escuela que trajo la pandemia, una escuela en la distancia, sin embargo los docentes hicieron su mejor esfuerzo siendo creativos, innovadores y aprendiendo rápidamente todas esas herramientas tecnológicas, que aunque ya existían, muy pocos habían apropiado en sus clases.



## Capítulo 4: Perfil de competencias socioemocionales de los docentes del CFDCM del SENA

### E. Capítulo 4

#### Perfil de competencias socioemocionales de los docentes del CFDCM del SENA

##### 1. Presentación

Este primer capítulo se divide en dos partes, la primera hace referencia a la caracterización de la población de docentes del CFDCM y la segunda al perfil de competencias socioemocionales estudiadas, identificando sus fortalezas o falencias para

aplicarlas en su práctica pedagógica, aspectos que hacen referencia al primer objetivo específico que se propuso en la presente investigación.

La información se obtuvo a través de una encuesta enviada por diferentes medios electrónicos a los 107 docentes del CFDCM, es decir, al 100% de la población. Todo con la debida autorización por parte de las directivas del centro de formación. En total se obtuvieron 50 encuestas respondidas que corresponde al 47.6% del total de la población de docentes de ese centro de formación. Porcentaje que estadísticamente es muy significativo y brinda la información necesaria para poder lograr el propósito que se pretendía con este instrumento. A continuación, se expondrán y analizarán los resultados obtenidos.

## **2. Características generales de los docentes:**

Se recopiló información general relacionada con su nivel académico, experiencia docente, perfil profesional, edad, género, entre otros aspectos que engloban particularidades de tipo social, académico y personal que brindaron información sobre las características de la población, es decir, de los docentes del CFDCM.

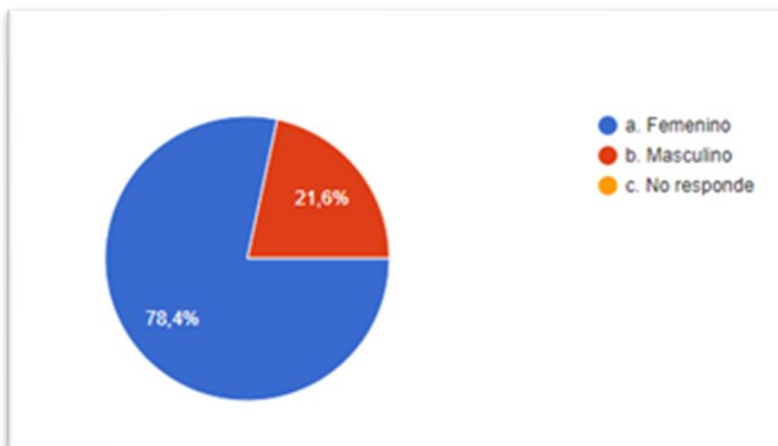
### **a. Género**

En cuanto al género de los docentes, se identificó que el 78% está conformado por mujeres, aspecto que era de esperarse, pues este centro de formación tiene mayor porcentaje de personal femenino. Es de destacar que en el área de formación de las confecciones al igual que en el subsector productivo de las confecciones el talento humano está conformado en su mayoría por mujeres.

## **Figura 4**

*Género de los docentes*





Nota: Distribución por género. Elaboración propia (2021)

### ***b. Nivel Educativo***

De acuerdo con las respuestas, se encontró que el 48.6% de los docentes tiene nivel educativo de pregrado, de este porcentaje el 38% ha realizado cadena de formación, es decir, que iniciaron su formación profesional como técnicos, luego tecnólogos y luego se profesionalizaron. Del total de la muestra el 27% de los docentes tienen nivel de maestría. Se resalta esta información dado que las competencias socioemocionales tienen una alta relación con el nivel académico y son competencias fundamentales para el éxito profesional, tal como lo afirman Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez (2011) quienes lograron identificar diferencias significativas en las competencias socioemocionales de los docentes respecto a las competencias de los estudiantes, notaron que tener un perfil académico definido está directamente relacionado con el desarrollo de mayores competencias socio-emocionales y que estas son predictivas del éxito laboral.

### ***c. Área de Formación Profesional de los docentes***

Respecto a las áreas de formación profesional de los docentes se destaca que el 29.7% son de las áreas de las ingenierías, los demás son de profesiones diversas como administración, idiomas, psicología, diseño y biología. Esta información es relevante en cuanto a sus competencias socioemocionales, pues no se diferencian las habilidades socioemocionales en relación con el perfil profesional. Cabe aquí explicar que incluso algunos docentes de áreas de humanidades, cuyo perfil profesional sugiere mayor desarrollo de estas habilidades socioemocionales, manifestaron haber experimentado mucho estrés durante el período de trabajo en casa, pues recibían muchas demandas de

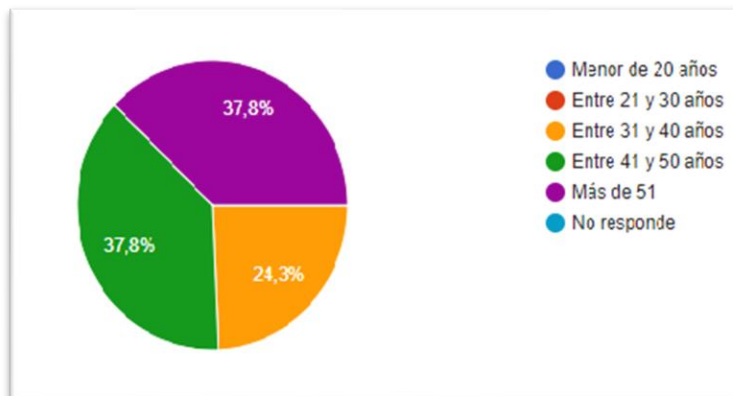
apoyo tanto por parte de la familia, como de sus estudiantes, y ellos en ocasiones no encontraban con quien expresar sus emociones.

#### ***d. Rangos de Edad***

En cuanto a la edad de los participantes se encontró que el 100% son mayores de 31 años, y su rango de edad va hasta mayores de 51, que de acuerdo con Palacios (2014) están en la adultez temprana (entre los 25 y 40 años) y la adultez media (entre 40 a 65 años). Las personas en estas etapas del desarrollo adultez temprana y adultez media se caracterizan más que todo por la edad psicológica y la edad social, que por la edad cronológica como lo explica el mismo autor, es decir, que en estas etapas de la vida su desarrollo personal, psicológico y social, está directamente relacionado con la independencia emocional, es decir, la capacidad de tomar decisiones sin la influencia parental, además se caracterizan por dedicar arduos esfuerzos al logro de metas superiores o a la realización del proyecto de vida, también se afianzan los valores y la responsabilidad. Aspectos que se confirmaron posteriormente en las entrevistas realizadas, pues independiente de la modalidad de trabajo que tuvieron durante la pandemia, estos docentes demostraron tener madurez para enfrentar las situaciones nuevas que vivieron en esa época, como por ejemplo acatar con tranquilidad y respeto los protocolos de bioseguridad y así dar ejemplo y enseñar a sus estudiantes el autocuidado. En la figura 5 se muestra la distribución etárea de los docentes.

**Figura 5**

*Rangos de Edad*



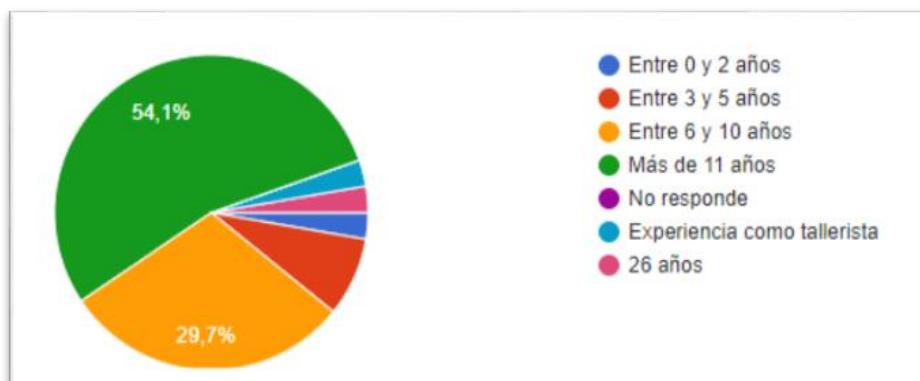
Nota: Rango de edad de la población. Elaboración propia (2021)

### **e. La experiencia docente**

Se puede observar en la *figura 6* que más del 83,8% de los docentes tienen experiencia docente superior a tres años. El 29,7% tiene entre 6 y 10 años de experiencia, y el 54,1% tienen más de 11 años de experiencia, siendo estos los dos rangos más significativos, esto habla de la estabilidad laboral de los docentes en el centro de formación. En las entrevistas a profundidad se confirmó la apropiación del modelo pedagógico institucional, así como de la metodología que se utiliza en el SENA para orientar la Formación Profesional Integral. Esto muestra una relación directa con las competencias socioemocionales analizadas pues al contar con más de 3 años de experiencia orientando la FPI los docentes han incorporado en su cotidianidad laboral los valores institucionales y por ende unos comportamientos y actitudes que demuestran la apropiación de la misión institucional de orientar la Formación de manera integral. Dentro de los valores institucionales consignados en el Código de Integridad (2017) y relacionados con las competencias socio-emocionales está el respeto y la solidaridad, pues estos valores se manifiestan en el buen trato, la amabilidad, la escucha a las personas en cualquier situación, en brindar ayuda atendiendo sus necesidades, situaciones que los docentes entrevistados expresaron abiertamente, al decir, por ejemplo: “cuando yo veía a un aprendiz silencioso, sabía que algo le pasaba, por esto lo sacaba del taller, lo invitaba a un café y le preguntaba si le podía ayudar en algo”. En la entrevista grupal los docentes manifestaron que con el uso de tapabocas era difícil observar sus gestos, solo se limitaban a la expresión de los ojos, pero esto era suficiente para identificar un aprendiz que necesitaba más atención, y no tanto en lo técnico, sino en lo personal, por esto era muy frecuente dedicar tiempo de la clase a conversar con los aprendices sobre su situación y su estado de ánimo.

### **Figura 6**

*Experiencia docente*



Nota: Años de experiencia docente. Elaboración propia (2021)

Se confirmó en las entrevistas realizadas que para ellos lo más difícil de trabajar desde casa sin facilidades para realizar actividades prácticas era poder cumplir con la misión institucional y con lo establecido en el Estatuto de la FPI <sup>3</sup>(1997) que dice “La Formación Profesional que imparte el SENA constituye un proceso educativo teórico – práctico de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida” (p. 13). Durante el período de tiempo que los docentes tuvieron que atender a sus estudiantes de manera remota se enfocaron principalmente en el desarrollo de contenidos de tipo teórico y conceptual. Mientras que los docentes que tuvieron la oportunidad de trabajar de manera presencial lo que más valoraron fue la posibilidad de trabajar con los estudiantes actividades prácticas, en el manejo de máquinas de confección, por ejemplo.

#### ***f. Tipo de vínculo laboral de los docentes***

Se encontró que el 56,8% de los docentes que respondieron la encuesta son funcionarios de planta de carrera administrativa, el 8,1% son de la planta temporal, es decir, que están en condición de vinculados hasta diciembre del 2022. Y el 35,1% tienen contrato de prestación de servicios, generalmente este tipo de contrato es por 11 meses, mientras dura la vigencia académica del año. Se observa por lo tanto que es mayoritaria la

<sup>3</sup> Estatuto de la FPI: documento normativo de política pedagógica del SENA.

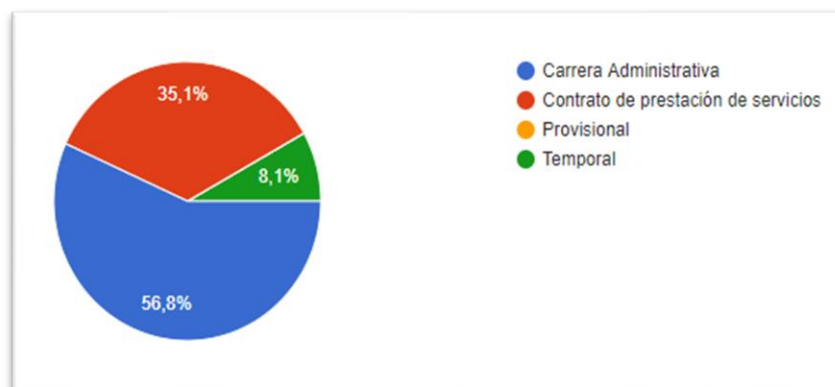
participación en esta investigación de los docentes vinculados a la planta, aspecto que es de valorar, pues en este tipo de proyectos es muy factible encontrar mayor participación de los docentes que tienen contrato de prestación de servicios, pues generalmente son más activos y dispuestos a participar, los docentes de planta se han caracterizado en la cultura organizacional por ser un poco más pasivos en este aspecto.

Pertenecer a la planta del SENA implica contar con una serie de beneficios que se convierten en salario emocional, como lo define la ENAE (2021) aquellos beneficios no económicos que atrae a los trabajadores y los hace sentir cómodos con la empresa, entre ellos por ejemplo tener mayor estabilidad laboral y acceso a la capacitación, elementos a los que no tienen derecho el personal con contrato de prestación de servicios. Esto marca una gran diferencia en el sentido de pertenencia entre estas dos poblaciones, la diferencias en los derechos entre los empleados de planta y quienes tienen contrato de prestación de servicios es muy grande, sería muy valioso poder identificar si su perfil de competencias socioemocionales es diferente y habría alguna relación con el tipo de contratación. Elementos que serían oportunidad para otro proyecto de investigación.

Se encontró además que el 94,6% de los encuestados se dedicaron a labores de docencia exclusivamente durante el período 2020 y 2021, aspecto fundamental, pues es necesario para este proyecto que los docentes hayan tenido práctica pedagógica durante este rango de tiempo, es decir, durante la pandemia. En la figura 7 se puede observar la distribución de los docentes de acuerdo con el tipo de vinculación laboral con el Sena.

**Figura 7**

*Tipo de contratación laboral*



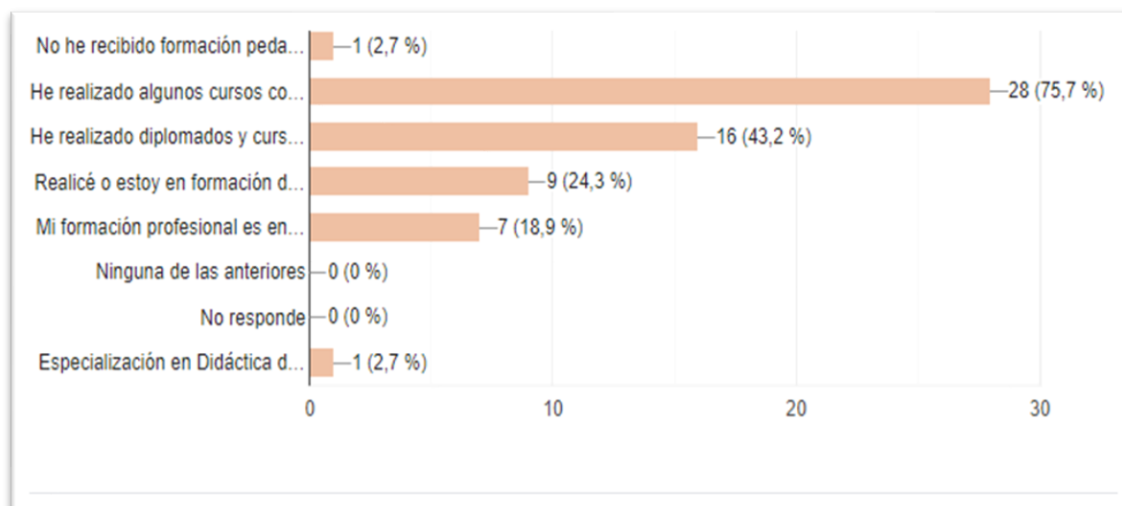
Nota: Tipo de vinculación laboral de la población. Elaboración propia (2021)

### **g. Formación pedagógica de los docentes**

Como se puede observar en la figura 8 solo el 2,7% de los docentes que respondieron la encuesta no recibieron formación pedagógica, todos los demás la han recibido bien sea la capacitación institucional, o externa y/o tienen formación profesional en el área de educación. Se indagó este aspecto para relacionarlo posteriormente con el perfil de competencias, por ahora este es solo un dato que no conlleva a ninguna interpretación.

**Figura 8**

*Representación de la formación pedagógica de los docentes*



Nota: Formación pedagógica de los docentes. Elaboración propia. (2021)

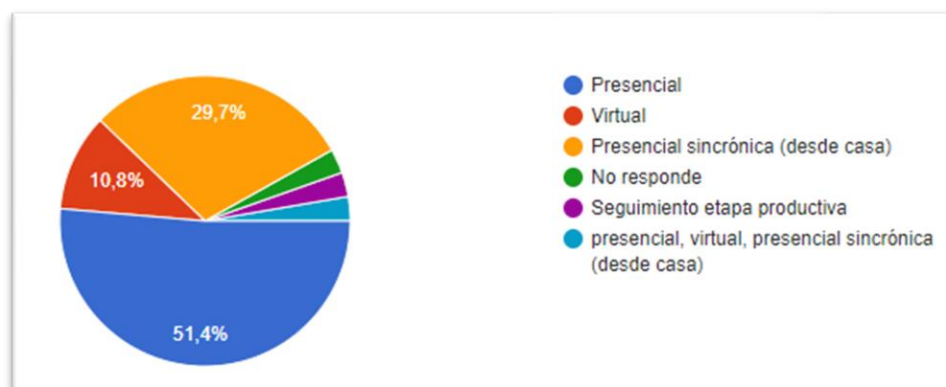
### **h. Modalidad de formación que orienta**

De acuerdo con la *figura 9* se puede observar que el 51,4% de los docentes encuestados en el 2021 estuvo atendiendo a sus estudiantes de manera presencial en el Centro de Formación, el 29,7% estuvieron trabajando desde casa, es decir, orientan la formación a través de plataformas virtuales, aunque su modalidad de formación es presencial. Con esto lo que se quiere decir, es que estos docentes en el 2021 aún no habían regresado plenamente a orientar la formación de manera presencial. Solo el 10,8% atendía la

formación de manera virtual. Esto confirma que este centro de formación fue de los primeros en el país en comenzar la formación presencial.

### Figura 9

#### Modalidades de atención docente



Nota: Modalidad de formación que orientan los docentes. Elaboración propia. (2021)

Es necesario aclarar que en el SENA la formación virtual se administra diferente a la formación presencial, por ejemplo, la cantidad de estudiantes virtuales es muy superior a la cantidad de estudiantes que se atienden de manera presencial (80 estudiantes virtuales, respecto de 25 a 30 estudiantes presenciales por grupo). Otra gran diferencia es que los docentes virtuales deben estar capacitados como tutor virtual para hacer esta labor. Este dato al igual que el anterior podrá servir más adelante cuando se analice el perfil de competencias.

#### *i. Áreas de desempeño docente*

Se encontró que el 78,4% de los docentes orientan competencias específicas, es decir, competencias técnicas que están directamente relacionadas con un oficio. El 13,5% orientan competencias básicas e institucionales como ética, competencias ciudadanas, ambientales y personales como las competencias socioemocionales. Y finalmente otro grupo representativo es de las competencias transversales, allí están los docentes de bilingüismo, que son el 8,1% de los docentes. Se podría inferir que al ser instructores cuya

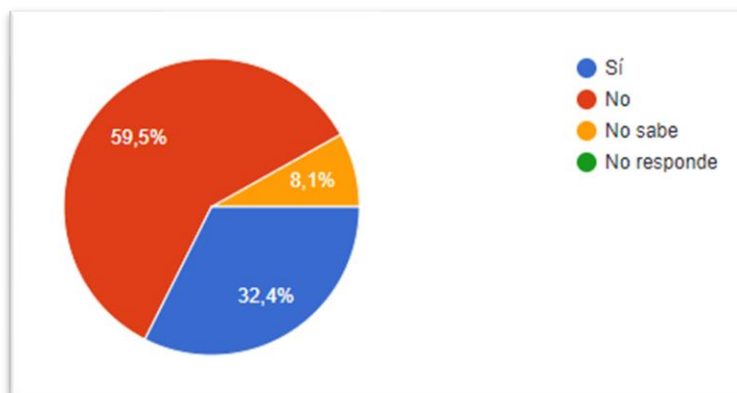
formación de base son áreas duras como las ingenierías y que sus áreas de desempeño docente son también en temas técnicos más que todo probablemente no tendrían muy desarrolladas ciertas competencias socio emocionales como la empatía que es más desarrollada en personas cuya formación de base y área de desempeño son las humanidades, tal como lo encontraron Castejón, Cantero y Pérez (2008) en su estudio sobre diferencias en el perfil de competencias socio emocionales, donde los estudiantes de ciencias y tecnologías presentaron menores habilidades relacionadas con el control emocional que los de ciencias de la salud y la educación, por ejemplo.

#### ***j. Caracterización de los docentes respecto al Covid 19***

En cuanto a la afectación relacionada por causa del covid 19 en su salud se encontró que, durante el período de tiempo indagado, es decir, los años 2020 y 2021, el 32,4% de los docentes estuvieron contagiados en algún momento con covid 19, el 8,1% no sabe y el 59,5% no se contagió. En la figura 10 se muestra el gráfico que representa esta situación.

**Figura 10**

*Docentes enfermos o contagiados de Covid 19 durante el período 2020 y 2021*



Nota: Afectación en salud por covid 19. Elaboración propia. (2021)

#### ***k. Condiciones de salud respecto al Covid 19 de los estudiantes***

En cuanto al estado de salud de los estudiantes el 91,9% de los docentes estuvo enterado de la de esta situación, y confirmaron en la encuesta que todos tuvieron estudiantes contagiados con el virus. Luego en las entrevistas realizadas se confirmó que una de las causas de deserción de los estudiantes de la formación durante ese período de

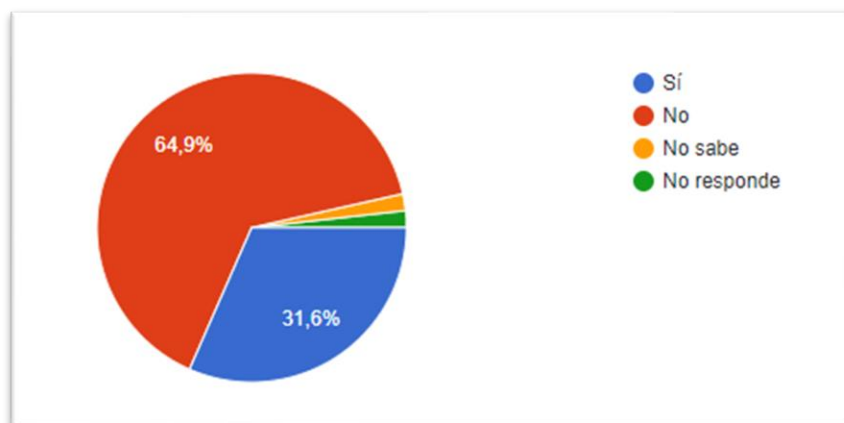


tiempo está relacionado directamente con la afectación por covid 19, bien sea porque el estudiante o un familiar cercano se enfermaron. Situación que afectó la continuidad de la formación, y más si estaba de manera presencial, pues no podía asistir en esas condiciones al centro de formación.

En cuanto a la situación de fallecimientos de personas cercanas a los docentes, como familiares, compañeros o estudiantes se encontró que en la encuesta el 64,9% de los docentes manifestó no haber tenido ninguna pérdida de un ser querido y el 68,4% manifestó no haber tenido pérdida de algún estudiante a causa del Covid 19, como lo muestran las figuras 11 y 12:

### Figura 11

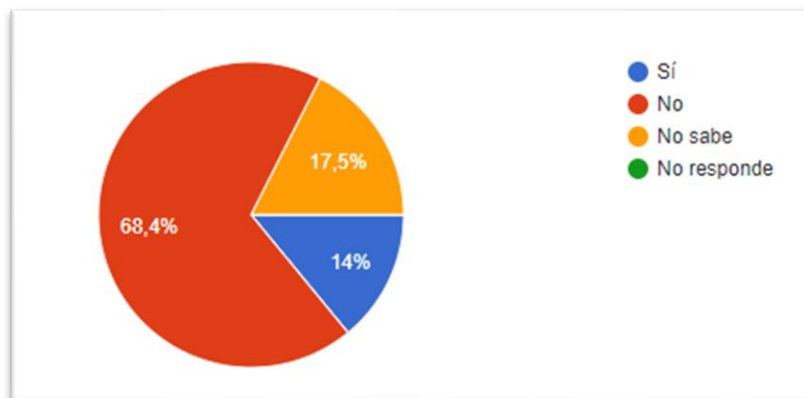
*Pérdidas o fallecimientos de familiares de los docentes durante la pandemia*



Nota: Pérdidas de familiares a causa del Covid 19. Elaboración propia. (2021).

### Figura 12

*Pérdidas o fallecimientos de estudiantes durante la pandemia*



Nota: Pérdidas de estudiantes a causa de Covid 19. Elaboración propia. (2021)

Aunque estos porcentajes son bajos, afortunadamente, cada una de las situaciones vividas por los docentes pone de manifiesto la necesidad de hacer uso de sus competencias socio-emocionales para superar las crisis y el duelo. En la entrevista en profundidad se encontró que los docentes tenían la capacidad de identificar a los estudiantes que estaban pasando por situación de duelo o por situaciones críticas en su familia, pues más fácilmente eran sensibles o se daban cuenta de los cambios en su comportamiento, en las participaciones en clase, en la calidad de sus tareas, entre otros. De acuerdo con Vera Millalén (2016) los rasgos de las habilidades blandas que son de tipo no cognitivo, como la empatía en este caso, son aspectos que hacen parte de la personalidad, del comportamiento y de las actitudes; las situaciones de crisis que se generaron en la pandemia crearon la necesidad de que los docentes afloraran esta competencia que en otro tipo de circunstancias tal vez no haya aflorado. Esto pone de manifiesto la capacidad de empatía y de comunicación asertiva de los docentes, pues durante la pandemia se mostraron mucho más sensibles a los pequeños cambios de comportamientos por parte de los estudiantes, que normalmente eran indicador de que algo estaba pasando en sus vidas personales y afectando su desempeño académico. En los docentes entrevistados se encontró que todos manifestaron haber desarrollado esta sensibilidad para identificar cambios en los comportamientos de sus estudiantes, actitudes que se pueden catalogar como empatía.

### 3. Perfil de competencias socioemocionales:

La segunda parte de la encuesta aplicada a los docentes recopiló información que permitió la caracterización del perfil de cada una de las competencias socioemocionales analizadas en la presente tesis, a continuación, se presentan los resultados y el análisis respectivo.

#### **a. Autoconciencia**

La autoconciencia como la capacidad para darse cuenta de las propias emociones, aunque tiene un componente biológico alto, es la base por la que se pueden desarrollar las demás competencias socioemocionales, como lo expresan Amor Díaz, Bello y Estévez (2010) esta es una capacidad que cualquier persona puede aprender para llegar a ser emocionalmente inteligente, implica un entrenamiento personal para el reconocimiento de las emociones que suceden en el interior de cada uno o incluso en reconocer las emociones de los demás, como lo explica Arrimada (2022).

Tanto en las encuestas aplicadas a los docentes como en las entrevistas a profundidad se indagó a cerca de algunas emociones y la capacidad de los docentes para reconocerlas, estamos hablando de la tristeza, el miedo, la ira, la esperanza o desesperanza y de otros sentimientos y emociones que surgieron en medio de la situación de crisis generada por la pandemia.

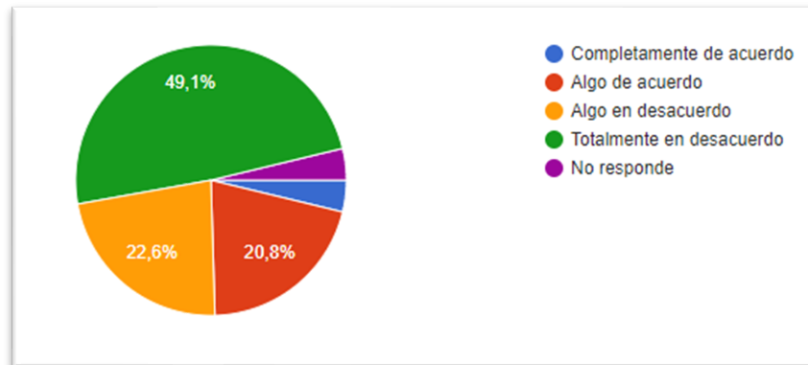
Se encontró que las emociones más fuertes fueron el miedo a contagiarse, la tristeza causada por la muerte o enfermedad de personas cercanas, por el encierro y la soledad, también hubo sentimientos de ira y desesperanza, como una certeza de que esa situación permanecería en el tiempo. Estas fueron las emociones negativas más encontradas en los relatos. Y como emociones positivas se encontró en contraste la esperanza, el optimismo, aumento de la fe y la solidaridad como valores y actitudes que favorecen las emociones positivas.

Frente al miedo, o la autoconciencia de esta emoción paralizante, se indagó sobre el temor de volver la presencialidad (figura 13) y en contraste el sentimiento de seguridad y confianza para regresar a la vida cotidiana (figura 14), vemos como los docentes expresaron en general no sentir miedo, la *autoconciencia* permitió que los docentes se *dieran cuenta* de si sentían o no temor al volver a la presencialidad y de cómo lo gestionaron como lo explica González Larrea (2021) citando a Barkley (2004) cuando explica que en la

autorregulación las personas hacen intentos para controlar sus emociones a fin de lograr mejor gestión emocional, situación que vivieron los docentes.

**Figura 13**

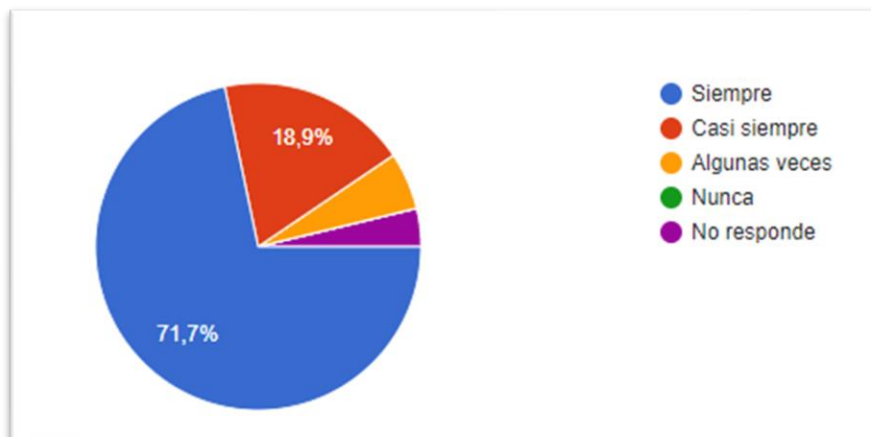
*Temor de los docentes para regresar a la presencialidad*



Nota: Temor de los docentes para regresar a la presencialidad. Elaboración propia. (2021).

**Figura 14**

*Seguridad y confianza para volver a la presencialidad*



Nota: Seguridad y confianza para volver a la presencialidad. Elaboración propia. (2021)

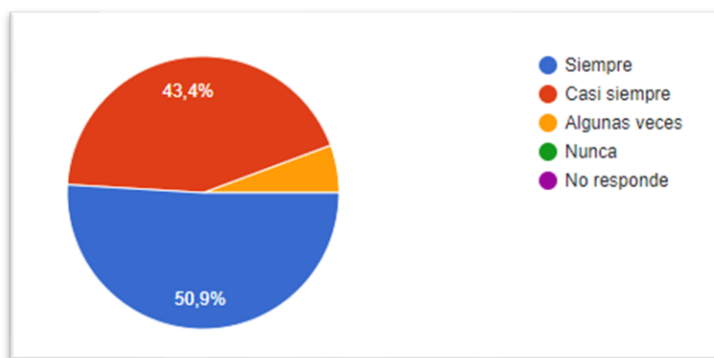
En general el temor es una emoción que estuvo presente en los momentos de cambios intempestivos, mientras las personas conocían y se adaptaban a las nuevas situaciones, esto pasó cuando empezó el aislamiento preventivo y cuando los docentes debieron retornar a la presencialidad.

Los sentimientos de seguridad y confianza nacen en la autoconciencia, pero se gestionan desde la autorregulación, pues como lo explica González Larrea (2021) esta competencia nos permite ser capaces de controlar las emociones, es un proceso cognitivo/emocional, en el que entran a participar la voluntad, la disciplina y la capacidad de ser asertivo y comunicar adecuadamente las emociones, independiente de si son emociones positivas o negativas, facilita el equilibrio emocional y el autocontrol. En las entrevistas a profundidad los docentes expresaron sentir temor, pero preferían ocultarlo delante de sus estudiantes, aunque lo podían expresar más fácilmente con sus familiares.

Continuando con la autoconciencia, respecto a la pregunta sobre si es consciente de sus emociones, además puede asumirlas y gestionarlas, se encontró que el 50,9% siempre es consciente y el 43,4% casi siempre son conscientes de sus emociones, además pueden asumirlas y gestionarlas, como se observa en la *figura 15*. Esto es algo que se responde fácilmente, y a conveniencia. Sin embargo en la entrevista en profundidad se encontró que los docentes durante la pandemia fueron más conscientes de sus capacidades, de sus falencias, de sus emociones, pues la situación que se estaba viviendo los puso como en un estado de alerta frente a sí mismos y frente a los demás, que les facilitó o les desarrolló aún más esta competencia socioemocional.

### Figura 15

*Autoconsciencia de las propias emociones*

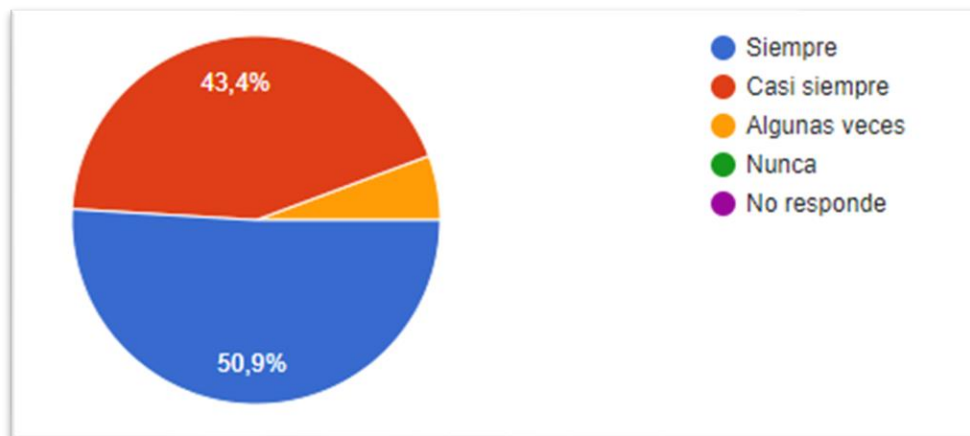


Nota: Autoconciencia Emocional. Elaboración propia. (2021)

Algo similar se observó en la encuesta sobre el autoconocimiento, que está directamente relacionado con la autoconciencia. El primero es la capacidad de conocerse a sí mismo y la segunda de gestionar eso que se sabe de sí, es decir, en la posibilidad de potencializar las propias capacidades y de reconocer las propias limitaciones, pues como lo explica Gardner (2022) al referirse a las inteligencias múltiples cuando explica que las inteligencias son independientes entre sí y que los esfuerzos de la educación deben enfocarse más en desarrollar las propias potencialidades que hacer grandes esfuerzos por desarrollar las limitaciones o inteligencias más débiles. En la figura 16 se puede observar las respuestas de los docentes relacionadas con el autoconocimiento de las propias capacidades y limitaciones, se encontró que el 50,9% expresó que siempre puede auto reconocerse, y el 43,4% casi siempre lo puede hacer.

**Figura 16**

*Autoconocimiento de las propias capacidades y limitaciones*



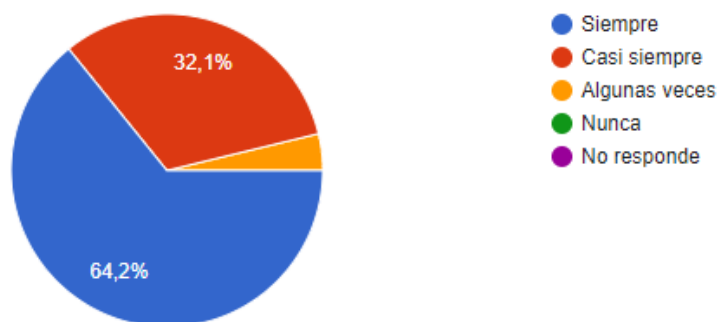
Nota: Autoconocimiento de capacidades y limitaciones. Elaboración propia (2021)

En cuanto al autoconocimiento y autorregulación a partir de la capacidad de reconocer los propios errores y asumir que no sabe algo como docente, se encontró que el 60% siempre lo puede aceptar y el 34,3% casi siempre lo hace. Esta es una actitud muy frecuente en los docentes SENA, pues en general son muy conscientes de que su papel en

la formación profesional no es la de saberlo todo sino la de facilitar el aprendizaje, además muchos de sus estudiantes son trabajadores y conocen muy bien los sectores productivos, por esto tienen la capacidad de aprender muchas veces de sus propios estudiantes, esto se pudo corroborar en las entrevistas a profundidad.

### Figura 17

*Capacidad de reconocer los propios errores y asumir que no sabe algo como docente*



Autoconocimiento y Autorregulación. Elaboración propia. (2021).

#### **b. Autorregulación**

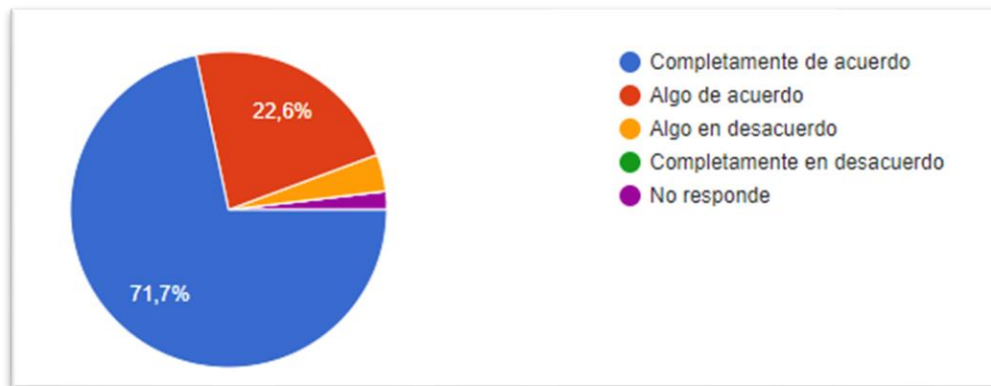
La autorregulación como la capacidad de tener disciplina, administrar el tiempo, manejar las propias emociones y tomar decisiones es importante porque nos permite asumir las situaciones críticas y reaccionar de manera más equilibrada, como lo expresa González Larrea (2021). Esta competencia socioemocional se logró evidenciar en las entrevistas con los docentes del taller de confecciones que tuvieron que orientar la formación de manera presencial en los días de confinamiento de toda la población, a cerca de cómo ajustaron sus horarios de trabajo mientras estuvimos en situación de aislamiento, cómo lograron disciplina para los nuevos aprendizajes, y cómo solucionaron los conflictos presentados en su práctica pedagógica a partir de la situación de crisis vivida por la pandemia.

En la Figura 18 se puede observar cómo respondieron los docentes a la encuesta sobre la capacidad para aplicar lo aprendido, de incorporar con disciplina los nuevos aprendizajes de herramientas y plataformas tecnológicas que sirvieron a su práctica pedagógica durante la pandemia, se encontró que el 71,7% está completamente de acuerdo y el 22,6% expresa

estar algo de acuerdo en tener esa disciplina y autorregulación, en la figura 17 se pueden observar los resultados obtenidos en este aspecto.

**Figura 18**

*Autorregulación*



Nota: Capacidad para aplicar lo aprendido durante la pandemia. Elaboración propia (2021)

En este ítem podemos deducir que los docentes expresan haber desarrollado habilidades tecnológicas que aprendieron con disciplina durante la pandemia. En la entrevista a profundidad las opiniones estuvieron divididas, pues algunos docentes entrevistados expresaron haber desarrollado muchas habilidades tecnológicas. Si estas afirmaciones se relacionan con autorregulación, podríamos deducir que es el resultado de la disciplina y de la disposición al aprendizaje permanente y puede verse afectada por situaciones críticas como exceso de trabajo, situaciones estresantes o cambios de hábitos, como lo explica Reyna Treviño (2019). Sin embargo, algunos docentes todavía se resisten a aprender nuevas herramientas tecnológicas que faciliten su práctica pedagógica. La diferencia entre estos dos grupos de docentes es más de tipo actitudinal, pues no se observó relación con el género, ni con la edad ni con la experiencia docente.

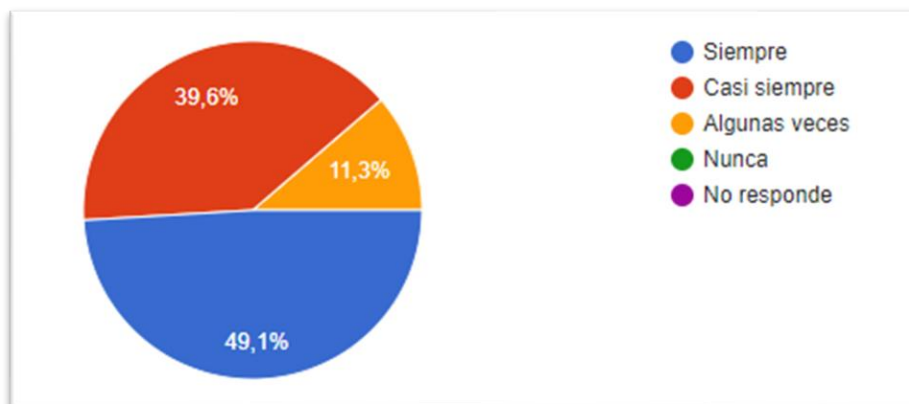
La habilidad para distinguir entre lo urgente y lo importante y actuar en consecuencia sin procrastinar es una habilidad muy profunda de la autorregulación. Cuando se preguntó por la capacidad para distinguir entre lo urgente y lo importante en los momentos en los que tuvo mucho trabajo, en las encuestas los docentes respondieron que el 39,6% casi siempre



pudo hacer esta distinción, el 49,1% expresó que siempre lo hace, mientras que el 11,3% algunas veces lo logra, como se puede observar en la figura 19.

**Figura 19**

*Habilidad para distinguir entre lo urgente y lo importante*



Nota: Capacidad para distinguir entre urgente/importante. Elaboración propia. (2021)

En las entrevistas a profundidad se encontró que para el 50% de los docentes entrevistados tener disciplina, organizar el tiempo, administrarlo bien para poder cumplir con las actividades laborales y familiares fue toda una hazaña, pues notaron que las actividades laborales, sobre todo para quienes se quedaron trabajando en casa, ocupaba prácticamente todo el tiempo. Se olvidaron de hacer deporte, de hacer actividades de ocio, de compartir más con la familia aún en la cercanía, eso les generó mucho estrés y ansiedad, llegando a afectar el sueño y la alimentación.

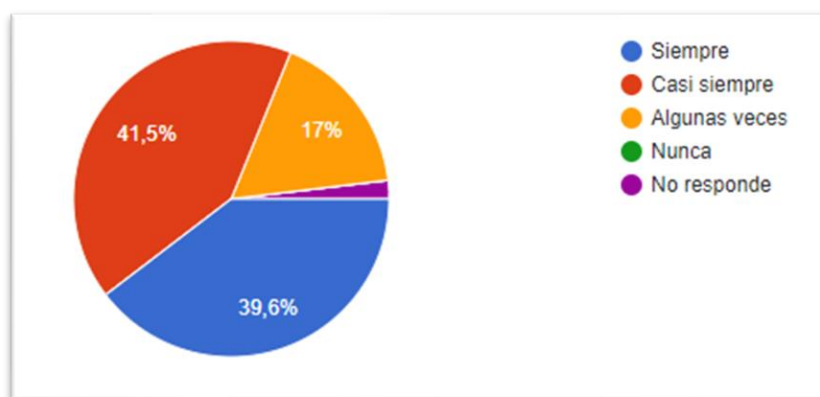
Por el contrario, el otro 50% de los instructores lograron organizar el tiempo de tal manera que comenzaron a realizar otros proyectos personales como continuar sus estudios, terminar otras cosas que tenían empezadas y no habían logrado hacer, incluso compartieron más con la familia y se sentían muy eficientes en sus labores.

### ***c. Empatía***

Como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender y/o sentir desde donde el otro piensa o siente, en las encuestas los docentes respondieron que respecto a su interés por la vida personal de sus estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje, se encontró que el 39,6% siempre muestra interés, el 41,5% casi siempre muestra interés y un 17% algunas veces muestra interés por lo que puedan estar viviendo en sus vidas personales los estudiantes durante la pandemia, como se observa en la figura 19.

**Figura 19**

*Empatía: interés por sus estudiantes*



Nota: Interés del docente por lo que está viviendo el estudiante. Elaboración propia. (2021)

En las entrevistas a profundidad se pudo corroborar que los docentes mostraron mucho más interés por la vida personal de sus aprendices durante la pandemia, más que en otras épocas diferentes, y mucho mayor interés cuando los estudiantes tuvieron que asistir de manera presencial cuando aún estábamos en aislamiento preventivo. Este interés surge más como una actitud de autocuidado, pues los docentes debían estar enterados de las condiciones de salud de sus estudiantes, pero también como lo expresa Pedrals (2020) la situación de aislamiento generada en la pandemia condujo a una obligada introspección que de alguna manera nos sensibilizó más frente al otro ser humano, en este caso, frente a los estudiantes y los compañeros más cercanos.

La capacidad del docente para comprender el duelo que pueda estar viviendo sus estudiantes, como una cualidad de la empatía se encontró en el 100% de los docentes, que de acuerdo con los resultados de la encuesta siempre y casi siempre pueden comprender esta situación. En las entrevistas se confirmó que no solo comprendían los duelos y pérdidas de familiares que estaban viviendo sus estudiantes, sino que en ocasiones se sentían afectados por ello, pues esto fue causa de muchas de las deserciones por parte de los estudiantes.

También expresaron que los docentes fueron muy solidarios entre los compañeros de trabajo y con los estudiantes, como lo expresa Morin (1999) cuando habla de enseñar la condición humana, refiriéndose a que la verdadera transformación hacia una condición más humana en tiempos de crisis podría darse a partir de transformaciones entre sí, que conducirían además a transformaciones individuales, pues varios docentes explicaron que en condiciones normales o cotidianas diferentes a las vividas durante la pandemia no dedicaban tanto tiempo a ocuparse de los asuntos personales de sus estudiantes.

En las entrevistas se pudo constatar que entre los docentes recogían dinero para darles los pasajes a los estudiantes que lo necesitaban, o para llevar algo de comer a sus casas. Dedicaban tiempo para escuchar a los estudiantes que intuitivamente creían que necesitaban ser escuchados, porque estaban viviendo situaciones difíciles en sus familias. Escucharon relatos muy tristes y duros, en ocasiones se sintieron impotentes, pero se dieron cuenta que motivarlos para continuar sus estudios y así poder conseguir luego un trabajo ayudó a algunos, otros finalmente desertaron.

En cuanto a la empatía, todos los docentes que participaron en este proyecto de investigación fueron más empáticos con sus estudiantes y sus colegas, comprendían más el dolor ajeno, hubo momentos en que primó más la actitud de humanidad hacia el otro que cumplir con las normas, como la del distanciamiento, y se acercaban a su estudiante o a su compañero para abrazarlo, aun sabiendo que corría el riesgo de contagiarse.

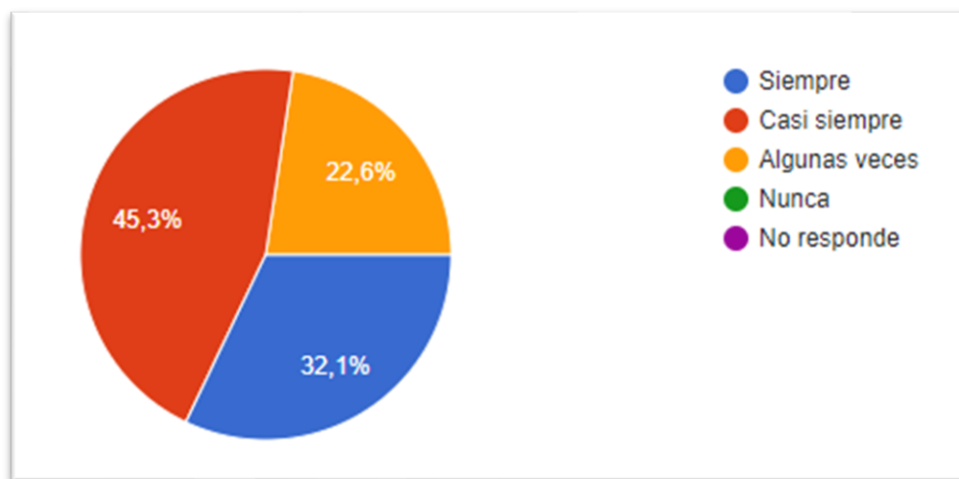
#### ***d. Comunicación asertiva***

La comunicación asertiva como la capacidad para ser franco, de poder expresar lo que siente o piensa, pero siendo responsable de no hacer daño o generar ofensas como lo explica González (2021), se expresó en la posibilidad para establecer relaciones de

confianza y liderazgo con los estudiantes, en la coherencia entre las acciones y las palabras, en la capacidad de comunicarse con los estudiantes y compañeros de trabajo y, para reconocer los errores. En las respuestas a la encuesta se encontró que el 32,1% siempre cuida lo que dice para no causar daño, el 45,3% casi siempre lo hace y el 22,6% algunas veces, como se puede observar en la figura 20.

**Figura 20**

*Comunicación asertiva*



Nota: Comunicación Asertiva. Elaboración propia. (2021)

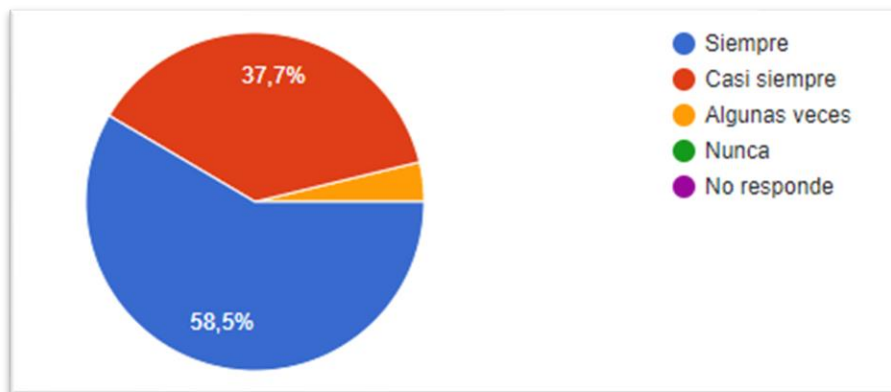
Sin embargo, en la entrevista a profundidad se logró identificar que los docentes fueron mucho más sensibles en este aspecto, pues por el temor a contagiarse expresaban más su sentir sin importar muchas veces lo que el otro pensara. Se volvieron más autorregulados y vigilantes del autocuidado y el cuidado de los demás. Este comportamiento fue situacional, y se presentó principalmente cuando el docente recién dejaba el confinamiento, no importa que haya empezado a trabajar de manera presencial desde el 2020 o lo haya hecho en el 2021.

Los participantes expresaron tener facilidades para generar relaciones de confianza y liderazgo con los estudiantes, el 58,5% dijo que siempre y el 37,7% casi siempre, como se puede observar en la figura 21. En las entrevistas en profundidad esta información se pudo confirmar, pues los docentes manifestaron que lograron establecer mejores relaciones de confianza con sus estudiantes, independiente de la modalidad de formación, es decir, se logró tanto en la presencialidad como en la formación mediada por tics. Consideran que el

momento histórico de la pandemia los sensibilizó mucho más para mostrar interés genuino por lo que el otro está viviendo, esto no lo habían sentido antes de la misma.

### Figura 21

*Posibilidad para establecer relaciones de confianza y liderazgo con los estudiantes*

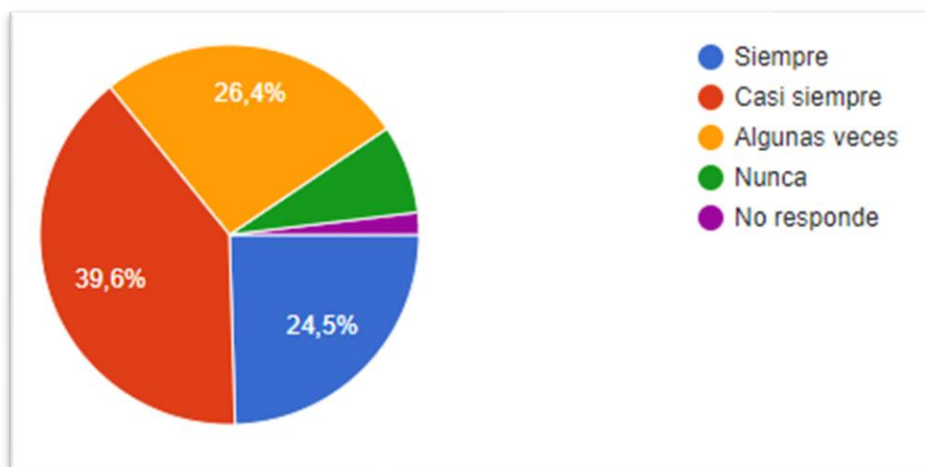


Nota: Empatía y Comunicación Asertiva. Elaboración propia. (2021)

En cuanto a la capacidad de trabajo en equipo con los pares, como una habilidad que requiere de empatía y comunicación asertiva, se encontró en las encuestas que el 24,5% siempre lo puede hacer, el 39,6% casi siempre y el 24,5% algunas veces lo logra hacer como se observa en la figura 22.

### Figura 22

*Capacidad de trabajo en equipo con los pares*



Nota: Trabajo en equipo con pares. Elaboración Propia. (2021)

Estas respuestas obtenidas en la encuesta se contrastan con la información obtenida de las entrevistas a profundidad, pues durante los períodos de aislamiento preventivo mientras los docentes trabajaban desde casa se sintieron muy solos, pero cuando los docentes comenzaron la formación presencial se fortalecieron nuevamente los lazos de confianza y de trabajo con sus compañeros y colegas, tal como lo explica González (2021), generando mayores vínculos, tomando mejores decisiones y aportando al logro de los objetivos.

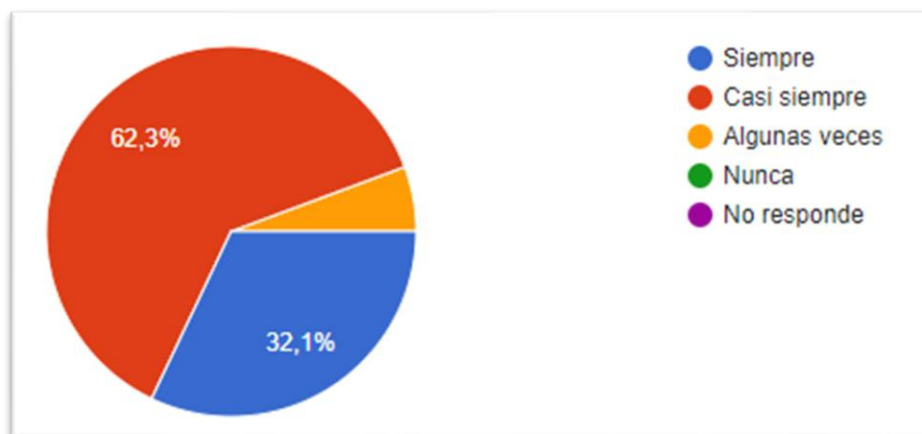
Durante el período de trabajo en casa los docentes expresaron en las entrevistas contar con el apoyo de sus compañeros más cercanos, pues se consultaban cosas entre sí, y en ocasiones lograban trabajar juntos. Aunque el trabajo en equipo tiene muchas más aristas, aquí interesaba conocer la disposición de los docentes para trabajar con otros durante la pandemia. Esta disposición para el trabajo en equipo se facilitó más para los docentes que trabajaron de manera presencial que para quienes trabajaron desde casa, ellos expresaron que les era más fácil trabajar solos. Esta diferencia en la disposición al trabajo en equipo podría interpretarse en el hecho de la empatía es una emoción, como lo explica Archundia (2011) que puede ser entendida como una reacción a la información que se recibe a través del contacto corporal, por ejemplo, a través de interpretar las señales que nos da el otro, como la mirada, la postura del cuerpo, el tono de voz; aspectos que son muy difíciles de captar desde el trabajo remoto.

Con respecto a la asertividad, como la capacidad para ser coherente entre lo que siente, dice y hace se encontró que el 28,6% siempre es asertivo y el 65,7% casi siempre logran serlo (ver figura 23). Esta competencia se indagó en las entrevistas se logró ahondar más

en lo que piensan los docentes frente a esta capacidad de ser coherente y asertivo en la comunicación, y los docentes expresaron que la situación de crisis en la que nos puso la pandemia, de alguna manera les facilitó ser más coherentes entre lo que se piensa, se dice y se hace pues, por un lado hacían mucha más consciencia sobre cómo se sentían y podían hablarlo con personas cercanas, en algunos casos con la familia, la pareja o con colegas. Esta reacción a la información que se recibía del entorno lo explicó Archundia (2011) al afirmar que las emociones pueden afectar de manera muy variada a las personas, de acuerdo con la valoración subjetiva que cada persona da influenciada por su condición emocional personal, por ejemplo, estados de estrés, ansiedad o depresión o situaciones personales más proactivas.

### Figura 23

*Asertividad: ser coherente entre lo que siente, dice y hace*



Nota: Asertividad. Coherencia entre lo que se dice, piensa y hace. Elaboración propia. (2021)

#### ***e. Resiliencia***

La resiliencia se define como la capacidad de recuperarse pronto de las situaciones difíciles. Es presentada por la American Psychological Association APA (2011) como la posibilidad individual de adaptarse paulatinamente a las circunstancias que afectan la vida. Al preguntar por la relación de esta capacidad con la de potencializar las habilidades

pedagógicas, se encontró que el 67,9% está completamente de acuerdo y el 28,3% algo de acuerdo, como se muestra en la figura 24.

#### Figura 24

*Capacidad de recuperarse pronto de las situaciones difíciles*



Nota: Resiliencia desde la capacidad para potenciar habilidades Pedagógicas. Elaboración propia. (2021)

En la entrevista a profundidad cuando se habló de este tema los docentes reconocieron debilidades pedagógicas al trabajar de manera sincrónica a través de plataformas, además de reconocer también debilidades en el manejo de las Tic, se encontró que algunos docentes descubrieron su gusto por las herramientas virtuales y que aún hoy en día las siguen utilizando, sin embargo esto no fue lo generalizado, solo uno de los docentes entrevistados dijo que le fue muy difícil aprender a atender a sus estudiantes de manera remota, pues no conocía esas plataformas y no le habían dado capacitación. Durante la pandemia todos indistintamente si estaban trabajando de manera presencial o remota adaptaron rápidamente sus prácticas pedagógicas a la situación que estaban viviendo, esta fue una manifestación de la resiliencia en el campo laboral, sin embargo expresaron que lo más difícil fue la convivencia con quienes vivían en sus casas, pues se dieron cuenta que aunque vivían juntos, con pareja, hijos o padres, realmente no compartían mucho y durante el confinamiento se vieron obligados a compartir mucho más tiempo y esto en algunos casos no fue fácil. Cuando regresaron a la presencialidad la mayoría de los docentes volvieron a sus antiguas formas de enseñar. Todos afirman seguir utilizando herramientas tecnológicas de las que aprendieron durante la pandemia, en mayor o menor grado.

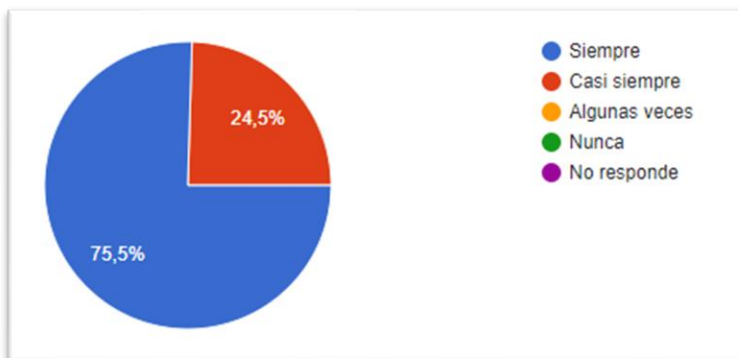
Frente a la capacidad para superar los momentos más críticos durante la pandemia, el 75,5% manifestó que siempre trataba dar lo mejor de sí y el 24,5% expresó que casi siempre procuró dar lo mejor de sí ante la situación de crisis, como se muestra en la figura 25. Es



necesario tener en cuenta lo que explica la APA (2011) respecto a que la resiliencia es una habilidad aprendida, por esto se considera competencia socioemocional e incluye comportamientos, pensamientos y actitudes que se pueden aprender en cualquier momento de la vida.

**Figura 25**

*Capacidad para superar los momentos más críticos durante la pandemia*



Nota: Capacidad para superar situaciones críticas. Elaboración propia. (2021)

Las competencias socioemocionales son muchas, en esta investigación se profundizó solo en cinco de ellas, sin embargo, se pidió a los docentes entrevistados (tanto en la entrevista grupal como en las entrevistas individuales) escribir en fichas al menos tres competencias socioemocionales y esto fue lo que escribieron:

*Representación de las competencias socioemocionales elegidas por los docentes:*



Nota: Elaboración propia (2023).

Como se puede observar no todo lo que ellos escribieron son competencias socio emocionales, son más bien valores, en algún momento pueden confundirse, pues ambos hacen parte del repertorio comportamental de las personas y contribuyen a su desempeño social como lo presentan Palomera, Briones y Gómez Linares (2019).



## Capítulo 5: La práctica pedagógica de los docentes del CFDCM durante la pandemia

### F. Capítulo 5

#### La práctica pedagógica de los docentes del CFDCM durante la pandemia

##### 1. Presentación

Como dice Tamayo (2017), la práctica pedagógica puede ser considerada como el conjunto de acciones que ocurren en la cotidianidad del hacer docente, no solo durante la clase, sino antes y después de la clase y se considera diferente a práctica o trabajo docente. En la presente tesis se trabajó la práctica pedagógica como todas aquellas acciones del docente encaminadas a planear y preparar las clases, atender a los estudiantes, realizar las sesiones de clase y las actividades posteriores a la misma como calificar, revisar tareas y gestionar la información. En el presente capítulo se presenta el análisis de los hallazgos referidos a la práctica pedagógica de los docentes del CFDCM vinculados a la atención de los estudiantes de manera presencial cuando la población colombiana estaba en aislamiento preventivo y la a la atención de estudiantes de manera sincrónica a través de plataformas digitales.

## **2. La presencialidad durante la época del aislamiento preventivo**

Respecto a la práctica pedagógica de los docentes que atendieron a sus estudiantes de manera presencial, se vio afectada por la situación de estrés e incertidumbre que se vivió durante el 2020. La enseñanza era completamente personalizada, el docente debía dar las explicaciones a cada estudiante por separado.

Por esos días sólo trabajaron de manera presencial los docentes del taller de confecciones y estaban realizando formación – producción de tapabocas y vestuario de protección para personal médico, que debían, además, cumplir con unos estándares muy altos de seguridad. Se habilitaron ocho módulos de producción, cada uno con capacidad para que 15 estudiantes estuvieran en una máquina haciendo una parte del proceso. La labor del docente consistía en enseñar al estudiante la operación y explicarle el modo de producción.

Las condiciones ambientales del taller también eran difíciles por el calor que se sentía, (pues no se podía utilizar el aire acondicionado) y por el riesgo de contagio. Sumado a las altas temperaturas, debían utilizar elementos de protección personal como gorro, delantales largos y zapatos especiales, además del tapabocas y salir con el grupo de estudiantes a realizar lavado de manos cada dos horas.

Esta formación personalizada favoreció el aprendizaje de los estudiantes, además como pasaban directamente a la práctica esto les facilitó la apropiación del uso de las máquinas de confección. Entre las dificultades que expresan los docentes entrevistados se encuentra

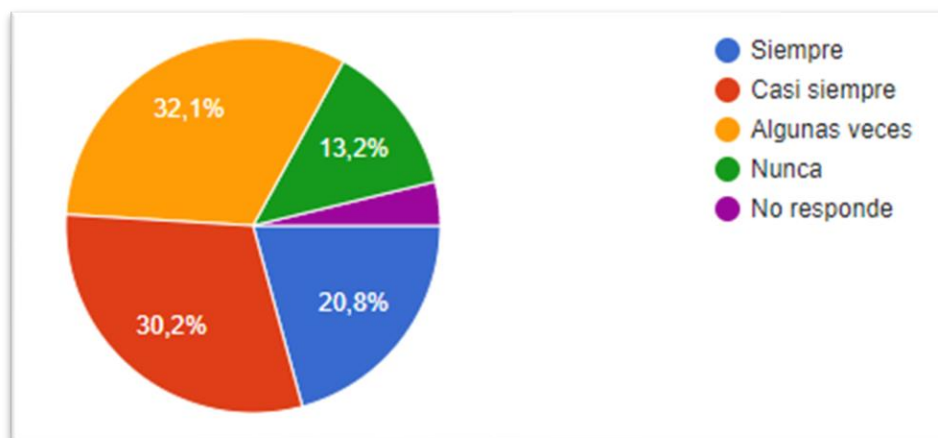
que se aprendieron procesos muy básicos pues los materiales realizados eran muy sencillos en cuanto a los procesos de confección.

La práctica pedagógica de los docentes del taller de confecciones, durante el poco tiempo que estuvieron en casa (dos meses) atendiendo a los estudiantes de manera remota, fue muy difícil pues sus estudiantes no tenían buen manejo del computador y muchos de ellos ni siquiera contaban con ese recurso. Buena parte del tiempo fue dedicada más a resolver las dudas de cómo acceder a la plataforma o de por dónde se comunicarían con ellos, aquí fueron importantes el autoconocimiento y la autorregulación, pues no fue fácil trabajar desde casa. Al regresar a la presencialidad comenzaron a darse cuenta de las situaciones difíciles por las que estaban pasando sus estudiantes. La empatía y la comunicación asertiva fueron muy importantes en estos momentos del inicio de la presencialidad. Incluso expresaron que era difícil reconocer el rostro de los estudiantes, solo se orientaban por sus miradas y por el tono de voz que, en muchas ocasiones les daba información sobre el estado de ánimo de sus estudiantes.

La práctica pedagógica de los docentes, tanto si atendieron la formación de manera presencial o sincrónica durante los primeros meses de la pandemia les generó mucho estrés. Sin embargo, en la encuesta se encontraron respuestas muy variadas, el 30,2% afirmó que casi siempre tuvo mucho estrés, y el 20,8% que siempre tuvo mucho estrés. Mientras que el 31,1% manifestó que algunas veces tuvo mucho estrés generado por las actividades propias de su práctica pedagógica durante la pandemia, tal como se observa en la figura 26.

### **Figura 26**

*Estrés generado por las actividades pedagógicas propias de su trabajo durante la pandemia*



Nota: Estrés en la Práctica Pedagógica en durante la pandemia. Elaboración propia. (2021)

Este aspecto se corroboró en las entrevistas a profundidad, ya que este estrés se dio por varias razones:

- El encierro en sus casas compartiendo todo el tiempo y el espacio con su familia, espacio que no estaba acondicionado para vivir y trabajar al mismo tiempo.
- Por la situación de riesgo de covid que se vivió cuando había picos de contagio, el estar escuchando noticias.
- Por la situación familiar, económica y emocional de sus estudiantes que también los afectó a ellos, pero esta afectación emocional fue la motivación para ser más resilientes. Muchos de los docentes expresaron que daban ánimo a sus estudiantes cuando ellos mismos estaban con desánimo, que ser solidarios les dio sensación de bienestar, de estar aportando algo bueno en medio de la situación difícil que estaban viviendo personas cercanas a ellos.
- Por los fallecimientos de personas cercanas como familiares y compañeros de trabajo.
- Por la incertidumbre generalizada.

### **3. Manejo de conflictos o situaciones críticas en la presencialidad**

Las principales dificultades vividas por los docentes en su práctica pedagógica en la presencialidad tenían que ver con la implementación de los protocolos de bioseguridad, tanto de ellos mismos como de sus aprendices, pues debían manejar distanciamiento social y tapabocas de manera permanente. Contaron en la entrevista grupal, que cada dos horas debían salir del taller con todos sus estudiantes a lavarse las manos y esto les llevaba mucho tiempo, también tenían que cambiarse los zapatos y la ropa de protección cada que salían o entraban al taller, es decir, buen tiempo de la jornada la dedicaban más a seguir las indicaciones de seguridad que a trabajar con los estudiantes en la formación. Esto fue muy estresante para todos, pues había una sensación de miedo generalizado.

Otra de las dificultades vividas durante la presencialidad en los días del aislamiento preventivo tuvo que ver con el miedo de salir a la calle y el temor de contagiarse, pues aún no existían las vacunas y las calles estaban solas por lo del decreto 420 de emergencia sanitaria del gobierno colombiano (2020); los docentes y los estudiantes podían salir con un permiso especial y esa sensación de soledad en las calles en general les causaba miedo.

En cuanto a lo académico las mayores dificultades de los docentes que atendieron la formación de manera presencial fueron las dificultades de comunicación, pues por el uso del tapabocas y la distancia de dos metros dificultaban la comprensión, tanto las explicaciones de los docentes como las preguntas o intervenciones de los estudiantes, entonces tuvieron que hacer prácticamente una atención individualizada para dar las explicaciones de las operaciones a realizar en las máquinas. Los docentes expresaron que algo que parecía una dificultad finalmente se convirtió en algo positivo pues con esta atención personalizada lograron mejores resultados en poco tiempo.

#### **4. Atención remota de estudiantes a través de plataformas virtuales**

Respecto al trabajo en casa durante la pandemia retomamos la reflexión que plantea Lion (2020) sobre ser resilientes, recuperarnos pronto y no paralizarnos como sociedad, ni como institución y mucho menos como seres humanos, aspectos que los docentes asumieron con mucha valentía haciendo uso de sus competencias socioemocionales. Los docentes del taller de confecciones (cinco de los entrevistados) trabajaron desde la casa solo un mes, manifestaron que, aunque no fue fácil, se dieron cuenta de que podían

aprovechar las clases sincrónicas para abordar los conceptos teóricos. Algunos lo hicieron a través del uso de diapositivas y otros con clases magistrales.

El trabajo en casa, o la educación desde casa, parece ser un adelanto en el tiempo para la educación, como lo explica Dussel (2020) hoy más que nunca se ponen de manifiesto las brechas en la educación, tanto para los docentes como para los estudiantes, pues no es solo tener la posibilidad de contar con los recursos tecnológicos, sino saberlos utilizar. A pesar del confinamiento por la pandemia hay que continuar realizando el encargo social de educar, incorporando los aprendizajes que nos deja esta situación.

#### **a. La convivencia en casa**

Para los docentes entrevistados, quienes tardaron en volver a la presencialidad entre dos meses y dos años, el trabajo en casa representó al comienzo dificultades en la convivencia, en la adaptación de los espacios de la casa para vivir y trabajar, en el manejo del tiempo, de las plataformas virtuales y de las herramientas didácticas digitales, así como lo presentaron Terigi (2020) y Yafé (2020) refiriendo que el trabajo docente durante la pandemia se incrementó, se evidenció que enseñar es una actividad especializada que requiere de personas que sepan enseñar, que la tecnología sola no es la que enseña, es la didáctica que diseña y utiliza el docente la que media en el aprendizaje.

La convivencia con los demás miembros de la familia no fue fácil, sobre todo por compartir los espacios que antes eran destinados solo para descansar, durante el aislamiento sus apartamentos se convirtieron en los lugares de estudio y trabajo, y el hogar no estaba acondicionado para ello. Muchas veces se interrumpían entre sí, pues todos hablaban al tiempo. Para quienes tenían hijos pequeños o en edad preescolar fue difícil, pues además de hacer su trabajo tenían que acompañarlos en sus actividades.

En cuanto al manejo del tiempo todos los docentes entrevistados explicaron que el tiempo en casa se convirtió prácticamente en tiempo de trabajo, pues las jornadas fueron muy largas y agotadoras. Situación coincide con lo que explica Terigi (2020) cuando reconoce que la pandemia extendió la jornada laboral de los docentes.



Refiriéndonos a los roles asumidos por los integrantes de la familia, las mujeres narraban que eran siempre las encargadas de la cocina, sus parejas o familiares con quienes vivían se encargaban de las compras y del aseo de la casa. Eso fue como un común acuerdo que se encontró, excepto por dos de las personas entrevistadas, una explicó que vivía con su mamá y su hijo y la mamá se encargaba de todo en la casa, y la otra persona expresó que tuvo discusiones con su pareja por la realización del quehacer de la casa, pues no lograron llegar a acuerdos en ese aspecto.

### **b. Manejo de herramientas TIC**

Los docentes entrevistados atendían áreas de formación muy prácticas que requerían equipos y maquinaria, recursos con los que no contaban en sus casas. Unos dos días antes de que el centro de formación cerrara para cumplir con el aislamiento preventivo, todos los docentes recibieron un entrenamiento rápido en el manejo de entornos de video conferencia para que pudieran seguir atendiendo a sus estudiantes desde sus casas. Sin embargo, los entrevistados cuentan que no entendían porque les estaban enseñando esto, solo lo comprendieron cuando recibieron la orden de trabajar desde casa. También les dieron una semana para preparar los materiales educativos y seguir atendiendo luego a sus estudiantes.

En este punto el grupo se divide en aquellos docentes que aprendieron rápidamente el manejo de estas plataformas y tuvieron la capacidad de autoaprendizaje buscando videos la red para aprender otras herramientas y aquellos docentes que decidieron hacer sus clases magistrales, ubicando un tablero improvisado en sus casas y tuvieron dificultades para aprender e incorporar herramientas TIC en la formación. Aquí las competencias socioemocionales como la autoconsciencia, la autorregulación y la resiliencia pudieron ser efectivas para facilitar la adaptación de los docentes al cambio intempestivo que se vivió con la pandemia, se pone de manifiesto lo explicado por Archundia (2011) acerca de que las emociones nos dan información sobre nosotros mismos en circunstancias extremas, y la pandemia fue una de ellas.

Quienes lograron adaptarse más rápidamente a la situación de aislamiento y trabajar desde casa fueron aquellos docentes que como lo expresa Archundia (2011) calificaron la nueva situación como un reto positivo y, ésto repercutió aprovechando la capacidad de

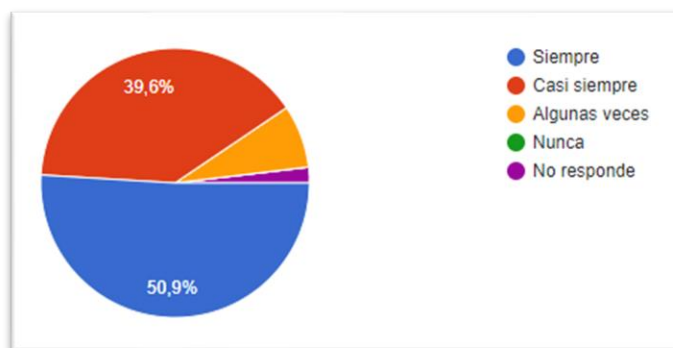
autorregulación, para aprender nuevas herramientas, en la empatía para comprender la situación del otro, en la resiliencia para recuperarse pronto de las dificultades.

### c. La práctica pedagógica en las propuestas sincrónicas mediadas por tecnologías digitales

En las encuestas se indagó por la facilidad para adaptar la práctica pedagógica a partir de las recomendaciones de los estudiantes, como capacidad de adaptabilidad, se pudo observar que 50,9% siempre tiene la capacidad para aceptar las sugerencias de los estudiantes respecto a su práctica pedagógica, el 39,6% casi siempre lo hace y el 7,5% algunas veces, como se muestra en la figura 27. En la atención sincrónica mediada por tecnologías digitales de los estudiantes fue muy importante mostrar adaptabilidad, de esta manera se fomentaba la participación de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje, pues como afirma Tamayo (2017) la práctica pedagógica tiene un componente social donde es muy importante la participación de todos los actores, entre ellos los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje.

#### Figura 27

*Capacidad para adaptar la práctica pedagógica a partir de las recomendaciones de los estudiantes*



Nota: Capacidad de adaptabilidad de la práctica pedagógica. Elaboración propia. (2021)

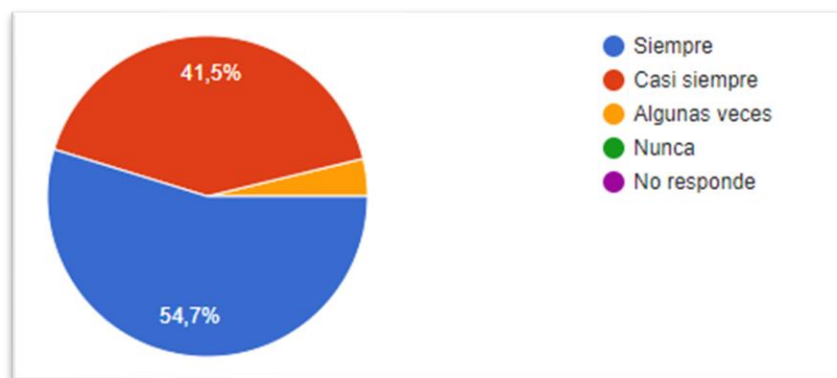
Sin embargo, en las entrevistas en profundidad se encontró que para la mayoría de los docentes entrevistados era muy difícil cambiar las actividades a partir de las sugerencias de los estudiantes, sobre todo para los docentes que estaban trabajando desde casa. Para los docentes que comenzaron a trabajar presencial fue muy fácil, pues la comunicación era mucho más ágil y en tiempo real.

En cuanto a la capacidad de adaptar las actividades didácticas cuando no se podían realizar como se habían planeado, el 54,7% de los docentes expresó siempre poder adaptar

fácilmente las actividades, y el 41,5% casi siempre las logro adaptar, como se presenta en la figura 28.

### Figura 28

*Capacidad de adaptar las actividades didácticas cuando no se podían realizar como se habían planeado*



Nota: Capacidad de adaptar las actividades planeadas. Elaboración propia. (2021)

Esta información no coincide con lo encontrado en las entrevistas a profundidad, pues muchos de los docentes reconocieron que les era muy difícil cambiar las actividades que ya habían planeado, especialmente los docentes de talleres se dieron cuenta que en la formación sincrónica terminaron haciendo clases magistrales para abordar lo teórico, solo una minoría de los entrevistados reconoció habilidad para diseñar actividades didácticas y poner a los estudiantes en actividades mucho más participativas y colaborativas.

Una hipótesis es que este punto se relaciona con las capacidades docentes en la mediación de sus clases con tecnologías y con la expertiz en el manejo de herramientas relacionadas, además de su motivación e interés para mediar con estas tecnologías su práctica pedagógica. Es importante reconocer aquí una diferencia clave como lo explica Fernández y Panico (2020) citado por Mariotas (2020): unas son las posibilidades que ofrece la virtualidad y otra cosa son las propias posibilidades. Desde antes de la pandemia existían muchas de las herramientas tecnológicas y solo las llegamos a conocer, a utilizar y algunos docentes a apropiar pedagógicamente a partir de la necesidad que nos provocó

la pandemia. Sin embargo, algunos docentes, aquellos que yo llamo “menos tecnológicos”, tuvieron más dificultades para aprender e incorporar en su práctica pedagógica las posibilidades que brindan las tecnologías digitales.

En cuanto a las habilidades nuevas aprendidas a raíz de la pandemia los docentes en general manifestaron que antes tenían mucha resistencia con la virtualidad. Ninguno de los entrevistado era tutor virtual fue a partir de la incorporación de tecnologías digitales en sus propuestas que muchos agradecen “*el encierro*” porque fue la única manera de enfrentar el temor y la resistencia a lo tecnológico además de aprender cosas nuevas. Como lo afirma Dussel (2020), se abrieron espacios de transformación de la educación y de los docentes que tuvieron que reinventarse. De todas formas, en general los temas teóricos se trabajan de manera sincrónica y el tiempo presencial se utiliza para actividades de tipo práctico.

#### **d. Manejo de conflictos o situaciones críticas en la atención remota de estudiantes**

Los docentes que trabajaron de manera remota en el ámbito doméstico entre el 2020 y el 2021 atendiendo la formación de aprendices describieron diferentes situaciones difíciles. Mencionaron que los primeros meses de trabajo en casa fueron un período de adaptación, algunos tuvieron que comprar computador, pues no tenían o lo tenían que compartir con sus hijos, aprender a manejar los horarios con incremento del cansancio y estrés. Tardaron unos dos o tres meses en adaptarse, manejar el tiempo para trabajar, estudiar y hacer otras actividades de la vida cotidiana.

Los conflictos más frecuentes en la formación sincrónica de estudiantes que se identificaron en las entrevistas fueron los siguientes:

- *El ausentismo y bajo rendimiento académico de los estudiantes:* aunque el estudiante se unía a la clase era evidente que no estaba allí, es decir, los docentes identificaron que muchas veces los estudiantes se conectaban a la clase, pero no encendían la cámara y cuando el docente hacía preguntas o se generaba una conversación ellos no respondían, incluso ni siquiera diligenciaban el formulario de asistencia. O simplemente no asistían a la clase. Se encontró que la resiliencia y la empatía fueron las competencias socioemocionales que más les ayudaron a los docentes a buscar la

manera para retener a los estudiantes que estaban en riesgo de abandonar sus estudios.

- *La deserción de los estudiantes:* fue otra situación muy recurrente que todos los docentes expresaron, de alguna manera como menciona Yafé (2020) en el que hace una invitación a los estudiantes para que no abandonen la escuela en estos tiempos de crisis, dice “necesitamos de ustedes nuestros estudiantes” (5´:6”). Los docentes entrevistados cuentan que cuando un estudiante dejaba de asistir a las clases, bien fueran estas presenciales o sincrónicas, trataban de contactarlo para saber qué había pasado. Los motivos más frecuentes de la deserción eran de tipo económicos y de salud propia o de algún familiar. La deserción en los estudiantes aumentó sobre todo cuando ellos o un familiar se contagiaban de covid 19, pues tenían que guardar un aislamiento de 14 días, tiempo después del cual el estudiante casi siempre no regresaba a la formación.

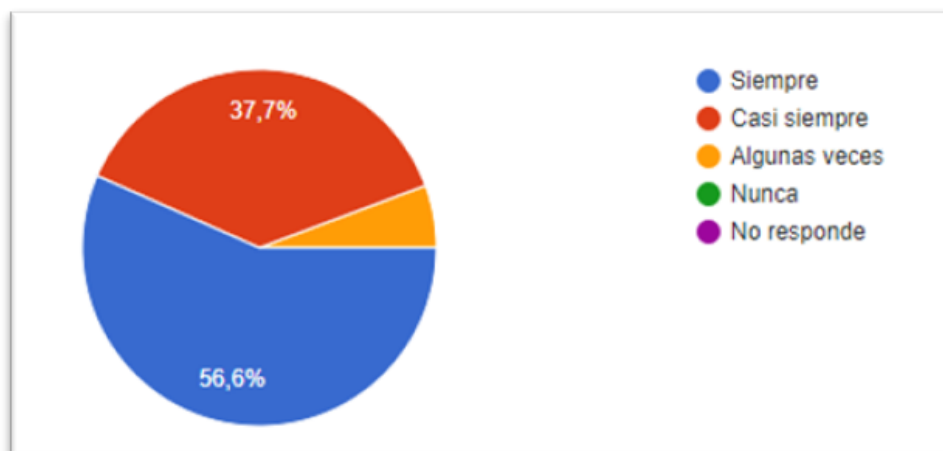
Los docentes recibieron apoyo por parte del área de bienestar al aprendiz a través de atención psico social y apoyos socioeconómicos a los estudiantes identificados con mayores necesidades. Y para el manejo y solución de este tipo de conflictos los docentes pusieron en juego sus competencias socioemocionales, especialmente de la comunicación asertiva con los aprendices, para escucharlos y motivarlos a continuar la formación. También se hizo uso de la empatía y de la resiliencia. En cuanto a la empatía, todos los docentes participantes fueron más empáticos con sus estudiantes y sus colegas, comprendían más el dolor ajeno, hubo momentos en que primó más la actitud comprensiva que lo normativo. Como lo explica la APA (2011) la resiliencia se manifiesta comúnmente en las personas, y más en circunstancias difíciles, como expresiones de cariño y afecto. En la formación sincrónica los docentes brindaban tiempo extra para conversar con sus estudiantes, los llamaban para averiguar porque no había asistido, o porqué estaban atrasados en las actividades, esto demandó mucho tiempo de los docentes, pero ellos sentían la necesidad de saber cómo se encontraban de sus estudiantes.

- *Conflictos con el manejo de las tecnologías:* Durante la pandemia se puso en evidencia el desconocimiento por parte de los docentes para manejar las herramientas tecnológicas como plataformas virtuales. Finalmente, todos aprendieron algunas

herramientas tecnológicas lo que facilitó su práctica pedagógica. Algunos docentes reconocieron que por esos días temían que sus estudiantes descubrieran que ellos no sabían manejar muy bien las herramientas tecnológicas. Frecuentemente sucedía que, al momento de compartir pantalla, o encender micrófono o presentar un video no sabían cómo hacerlo y eran los estudiantes quienes les indicaban a ellos qué hacer. Otros docentes ocultaban sus dificultades y negaban la posibilidad de que sus estudiantes les ayudaran. Esto contrasta con los resultados de la encuesta, pues en ella el 56,6% expresó que siempre puede aceptar y asumir las críticas y el 37,7% casi siempre, como se puede observar en la figura 29. Pero en las entrevistas en profundidad reconocieron la dificultad para asumir las críticas de los estudiantes durante ese período de tiempo, y más relacionado con su práctica pedagógica y con el manejo de herramientas tecnológicas.

**Figura 29**

*Capacidad para gestionar las críticas*



Nota: respuestas sobre capacidad de asumir críticas. Elaboración propia. (2021).

La autoconciencia está también en directa relación con la capacidad de asumir y gestionar las críticas, pues una persona que se conoce y es consciente de sus emociones puede reconocer la veracidad o no de las críticas recibidas y no dejarse afectar por ello.

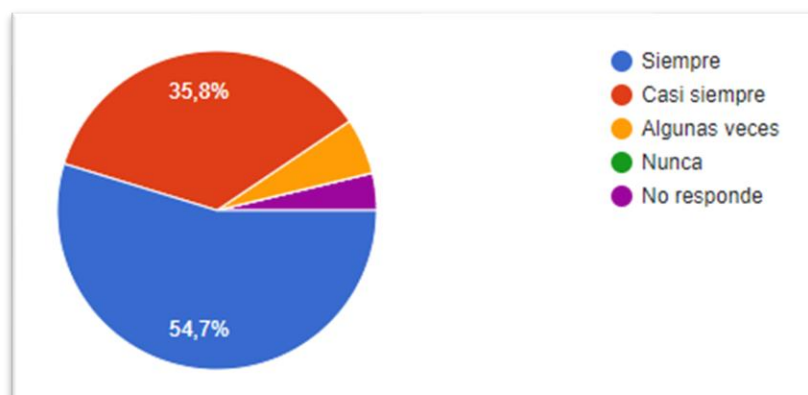
En las entrevistas también se identificó que algunos docentes desarrollaron más capacidades de autoaprendizaje, ellos mismos buscaban videos tutoriales y de esta manera incorporaban nuevas herramientas. El SENA ofreció capacitaciones sobre el tema a los

docentes. , Algunas de las más usadas fueron las plataformas para sesiones en línea<sup>4</sup> como plataformas virtuales, herramientas colaborativas como pizarras digitales, juegos de preguntas, herramientas para elaboración de diagramas en línea como y gestión de formularios en línea, además de herramientas de video y grabación de clases.

Respecto a la capacidad para desarrollar soluciones rápidas cuando fallaba la tecnología el 54,7% manifestó siempre ingeniarse soluciones rápidas, y el 35,8% casi siempre se ingeniaba soluciones rápidas, solo un 5,7% expresó que algunas veces podía solucionar rápidamente, como se puede observar en la figura 30. En las entrevistas agregaron que muchas ocasiones los mismos estudiantes eran quienes más les ayudaban a resolver estos inconvenientes.

**Figura 30**

*Capacidad para manejar situaciones críticas con el uso de tecnología*



Nota: Capacidad solucionar dificultades con la tecnología. Elaboración propia. (2021)

- *Falta de acceso a computador o a internet por parte de los aprendices:* cuando se tuvo que trabajar desde casa se evidenció que los estudiantes no tenían como conectarse, bien sea porque no tenían computador o no tenían acceso a internet. Esto generó mucho caos al principio, y la comunicación prácticamente se hizo vía telefónica. El área de Bienestar al Aprendiz ayudó a los docentes en la identificación de las condiciones tecnológicas o de acceso a la formación en la distancia que tenían los aprendices, a partir de esto el centro

<sup>4</sup> Plataformas digitales como Meet, Teams, Class room. Pizarras digitales como Jamboard, Padlet, Mentimeter y Miro. Juegos de preguntas como Kahoot, Educaplay, Genially, Pixton, Quizizz y Edpuzzle. Diagramas en línea como Coogle, GoCongr, Creately y Lucidchart.

de formación prestó portátiles y se entregaron tarjetas de internet a los estudiantes que se identificaron con estas necesidades, obviamente esta solución no alcanzó para todos. Al igual que los docentes, los estudiantes se enfrentaron a ese aislamiento y a la continuidad de la formación sin las herramientas mínimas necesarias.

- *Cansancio y estrés*: causados por largas jornadas de trabajo, por no contar con un puesto de trabajo ergonómico o acondicionado para las labores que estaba realizando. Esto causó en algunos sentimientos de tristeza y hasta deseos de renunciar al trabajo. Otros en cambio fueron más resilientes y a partir del autoconocimiento organizaron su tiempo. Esto no fue inmediato, tuvieron que pasar algunos meses para adaptarse y acoplarse a la nueva realidad que estaban viviendo. El SENA dotó a los docentes que lo pedían de elementos de confort para el trabajo en casa como descansa pies, préstamo de sillas ergonómicas y de equipos de computador.

#### **e. Los aprendizajes que dejó la pandemia a los docentes del CFDCM**

Hay muchos aprendizajes que nos deja la pandemia, como lo explican Dussel (2020) y Terigi (2020), por ejemplo, reconocer la vulnerabilidad que tenemos como especie humana, la importancia del sistema médico y el valor de la educación y de los educadores.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas durante el 2022, año en el que la mayoría de los docentes habían retornado a la presencialidad y la pandemia parecía haber pasado. Sin embargo, se ahondó en averiguar sobre los aprendizajes que nos dejó esta catástrofe mundial y éstas son algunos de los aprendizajes rescatados:

- Descubrir capacidades autodidactas para buscar y aprender nuevas herramientas. Han sentido mucha más motivación para el aprendizaje, ya no a través de cursos de capacitación extenuantes y largos.
- Desarrollaron la tolerancia y la empatía con los estudiantes, en el sentido de comprender mejor como sus vidas personales pueden afectar la continuidad en la formación. En este sentido los docentes toman consciencia de que muchas normas que tiene la institución son difíciles para los estudiantes y no les aporta a su crecimiento personal ni profesional. En ocasiones es preferible que un estudiante llegue tarde a clase a que no vuelva. O que entregue la tarea a destiempo, pero



bien hecha. Finalmente, lo importante, como lo expresaron los docentes, es que esta pandemia nos debe haber enseñado a ser mejores docentes y personas

- En lo pedagógico los docentes expresaron desarrollaron más habilidades para trabajar en diferentes modalidades, es decir, ya no temen la virtualidad, ni la formación sincrónica, y replantearon muchas estrategias didácticas utilizadas en la presencialidad.
- Ampliaron su repertorio de estrategias didácticas, es decir, que se dieron cuenta que su papel como formadores es muy importante, y que después de todo lo vivido volver a la presencialidad para dar clases magistrales no tiene mucho sentido.
- Valoran más la formación – producción que se da en el SENA, pues esto favorece el aprendizaje de sus estudiantes, y como docentes cuestionan sus prácticas pedagógicas convencionales.

Para quienes volvieron a la presencialidad después de dos años de estar trabajando desde casa ha requerido también un proceso de adaptación pues ya estaban adaptados y cómodos trabajando en esa modalidad.

Lo más difícil para algunos docentes entrevistados fue retomar la rutina de desplazarse de su casa al SENA, los tiempos de desplazamiento aumentaron mucho debido a las congestiones vehiculares, han tomado consciencia del valor del tiempo y, de que, aunque el trabajo en casa en ocasiones era mucho, rendía mucho más y podían hacer otras cosas.

Lo mejor de volver a la presencialidad fue el encuentro con sus estudiantes y con sus compañeros de trabajo, los entrevistados expresaron que es como si el tiempo no hubiera pasado, pues las relaciones de camaradería y fraternidad que se quedaron un día estancadas se retomaron nuevamente con alegría. Se siente nostalgia por quienes ya no están, pues durante esos dos años algunos colegas perdieron a sus familiares, esposos, hermanos, incluso compañeros de trabajo. Como lo explica Dussel (2020) el mundo sigue y la escuela recobró la importancia como sistema social, los docentes tuvieron la oportunidad de reinventarse y de aprender nuevas maneras de enseñar.

Los docentes entrevistados expresaron haber lograr otros aprendizajes a partir de la experiencia vivida durante la pandemia, entre ellos:

- Conocer mejor a la familia, pues la pandemia favoreció espacios y tiempos para conversar, compartir e incluso para vincularlos a las actividades que cada integrante hacía. Dussel (2020) menciona que la formación sincrónica durante la pandemia abrió ventanas para que la familia se acercara a lo que ocurría en la escuela y a así se vinculara más con todo el proceso educativo de los niños.
- Ser más consciente sobre la inclusión de los estudiantes que tenían condiciones particulares y que no fueron atendidos durante el aislamiento ni se consideraron sus circunstancias para poderlos incluir en la educación remota o por lo menos hacer actividades diferenciadas para favorecer su inclusión.
- Cobró más sentido para ellos su labor como docentes, pues advirtieron la influencia en la vida de sus estudiantes. Algunos de ellos manifestaron interés en profesionalizarse en educación y más aún en épocas de post pandemia donde como dice Buey Fernández (2015) “Se viven cambios de época donde la transición entre formas y modos de entender y aceptar la realidad está produciendo complejas transformaciones en las sociedades y despierta una natural vocación por analizar y explicar sus consecuencias” (p. 29).
- La situación de crisis que se vivió durante el 2020 y el 2021 los dejó fortalecidos moral y espiritualmente, reconociendo la vulnerabilidad humana ante un virus microscópico que detuvo el mundo por un tiempo. Y que a través de su labor tienen la oportunidad de impactar la vida de otros tanto en lo técnico como en lo humano y que esa es una gran responsabilidad.





## Conclusiones

### Conclusiones

#### **1. Recapitulando sobre las competencias socioemocionales y la práctica pedagógica durante la pandemia**

Al final de esta tesis presentamos algunas conclusiones y aprendizajes logrados en este proceso de investigación, comenzamos por decir que se logró dar respuestas a algunas de las preguntas que originaron el interés por el tema de investigación que se centró en el análisis de las competencias socioemocionales de los docentes del CFDCM del SENA Colombia en la práctica pedagógica presencial y sincrónica en la pandemia durante los

años 2020 y 2021. A continuación, se presentan las conclusiones y reflexiones que surgieron a partir de todo el proceso.

Respecto a la caracterización del perfil de las competencias socioemocionales de los docentes del CFDCM se puede concluir que en cuanto al género son las mujeres las que más empatía y comunicación asertiva demostraron durante el período de tiempo analizado, esto es similar a los hallazgos encontrados por García Terán, et al. (2014) quienes en un estudio sobre diferencias de género en habilidades sociales encontraron que las mujeres tienen más habilidades empáticas, de comunicación asertiva y expresión de sentimientos positivos respecto a los hombres.

Por otra parte, no se encontraron diferencias en las habilidades y competencias socioemocionales relacionadas con el tipo de vinculación laboral.

La bibliografía expresa que en cuanto a la formación profesional y área de desempeño en relación con las competencias socio emocionales sí hay una relación directa con las competencias socioemocionales de autoconciencia, autorregulación y resiliencia principalmente como lo han demostrado otros investigadores (Castejón, Cantero y Pérez, 2008), sin embargo en esta investigación no se encontraron diferencias significativas entre docentes de diferente perfil profesional o los docentes de áreas técnicas y los docentes de áreas transversales, pues de manera indistinta todos durante esos dos años (2020 y 2021) recurrieron a sus propios recursos socioemocionales para manejar el estrés, el miedo, escuchar a sus estudiantes y compañeros cuando requerían ayuda. De acuerdo con la hipótesis inicialmente planteada no hay diferencias en las CSE de acuerdo con el nivel educativo, ni los años de experiencia, ni el área de formación que atiende, pues tanto los docentes técnicos como los de áreas transversales apoyaron a los aprendices en momentos de crisis de manera muy similar.

Las competencias socio emocionales son herramientas fundamentales que le permiten a las personas superar las crisis y pasar de una zona de aprendizaje a una zona de crecimiento, donde la crisis es la causa o el motivo para conocerse mejor así mismo, para aprender a gestionar las propias emociones, ser empático con los demás y ayudar al otro desde la comunicación asertiva. Es necesario que las competencias socioemocionales hagan parte del conjunto de competencias docentes, como lo expresan Alberici y Serreri (2005) citados por Bisquerra y Pérez (2007) quienes explican que las competencias socioemocionales deben trascender la dimensión funcionalista, para que sean elementos

esenciales en el desarrollo de los elementos cognitivos, comportamentales y prácticos para desenvolverse en la vida personal y laboral.

Se hace necesario incluir en la formación docente el desarrollo de sus competencias socioemocionales, pues como lo afirma Bizquera (2007) estas hacen parte del repertorio de habilidades que requieren los docentes para hacer su labor con éxito; ya que en su práctica pedagógica no solo es necesario conocerse a sí mismo y gestionar las propias emociones, sino que por su relación con los estudiantes, llegan a ser un modelo parental, muchas veces, sustitutos de la ausencia de los padres, por lo tanto, su influencia y responsabilidad en la formación de la estructura emocional de los estudiantes es clave.

Con esta investigación se logró hacer el análisis de los componentes de las competencias socioemocionales de los docentes en la práctica pedagógica en las modalidades presencial y sincrónica, analizamos que los docentes hicieron su mejor esfuerzo tanto desde lo emocional como desde lo pedagógico para adaptarse a las situaciones que les tocó vivir, bien sea el trabajo presencial en medio del aislamiento o el trabajo remoto desde casa. Se sirvieron de la resiliencia, del autoconocimiento, de la autorregulación para sortear las dificultades, para manejar el estrés al tener que aplicar tan estrictos protocolos de bioseguridad. Hicieron uso de la empatía y la comunicación asertiva para acercarse más a sus compañeros y a sus estudiantes, para resolver los problemas y conflictos presentados, también para replantear sus prácticas pedagógicas y por ende repensar su rol como docente, con esto se confirma lo presentado por Bizquera (2017) respecto a la cantidad de investigaciones y estudios realizados sobre las competencias socioemocionales y su relación con la calidad de las prácticas pedagógicas de los docentes que demuestran esta relación directa entre los procesos de enseñanza y las competencias socioemocionales.

Después de haber conocido de cerca la experiencia de los docentes del CFDCM durante la pandemia, podemos decir como argumenta Mariotas (2020) que no se pueden comparar de la misma manera la calidad de la formación presencial con la calidad de la formación virtual o a distancia, esto no es comparable. Cada una de estas modalidades cumple unos propósitos fundamentales en la educación. Gracias a las tecnologías de la información y a la mediación que realizaron los docentes en todo el mundo, la educación durante la pandemia no dejó de cumplir su cometido. En el CFDCM, donde se llevó a cabo esta investigación es un ejemplo claro de resiliencia, de capacidad de adaptación rápida para

seguir cumpliendo la misión institucional y de seguir formando aprendices con la mejor calidad posible.

La educación no puede dejar a un lado los aprendizajes que nos deja esta pandemia que generó dos momentos en la historia de la educación, en educación antes de... y después de... Antes de la pandemia muchos docentes estábamos en zonas de confort, es decir, enseñando lo que ya sabíamos, acomodados a un sistema y un modo de trabajar. Llega la pandemia y desarma este escenario. Rápidamente tenemos que aprender y aprehender nuevas maneras de hacer lo que veníamos haciendo como docentes. Esperamos que después de esta experiencia suceda lo que afirmó Mariotas (2020) y Dussel (2020) la educación como sistema incorpore los aprendizajes virtuales y tecnológicos, aunque volvamos a la presencialidad. Que los docentes no olviden lo aprendido y que llevemos la educación a niveles más ágiles y versátiles como son los sistemas empresariales. Ya es hora de que la educación salga del aula y se incorpore a la vida misma.

A partir de esta investigación reconocemos la labor docente, como labor fundamental para la sociedad. En momentos de crisis como los que se vivieron durante el 2020 y el 2021 fue el personal médico quien recobró el protagonismo que la sociedad de consumo les había quitado, la fragilidad de la vida puso a la salud en el lugar privilegiado. Pero la educación no se quedó atrás, tanto los docentes como los estudiantes, las familias y todo el sistema educativo hizo su mejor esfuerzo para que la educación como derecho fundamental no se detuviera a causa del covid 19. Y nuevamente retomando a Mariotas (2020) no quedan dudas del esfuerzo realizado para no perder el derecho a la educación. Esto es un hecho que no se puede dejar en el olvido, esperamos que la historia hable de estos hechos que “pusieron a prueba toda nuestra vocación y compromiso con la educación” (Pintos, 2020. [Video] 39”) y que nosotros, los protagonistas que la vivimos, realmente apropiemos los aprendizajes para una mejor educación en el futuro cercano.

## **2. Previendo futuros aprendizajes**

Las competencias socioemocionales en el campo de la educación como lo expresa Kaplan (2019) adquieren fuerza como elemento fundamental en investigaciones futuras,

pues las interacciones entre emociones, convivencia escolar, práctica pedagógica, inclusión y otras aristas más dejan la puerta abierta a futuras investigaciones.

Con esta tesis no se resolvieron todas las preguntas posibles, antes abrió la posibilidad de buscar respuestas a nuevas preguntas, vacancias encontradas que pueden dar origen a otras investigaciones.

La primera tiene que ver con la inclusión durante la pandemia, ¿Qué hicieron o que han hecho las instituciones educativas con la población que no se ha incluido y que requiere atención especial, bien sea por su condición física, psicológica o social?

Otra pregunta que surge tiene que ver con las modalidades de formación, ¿cuáles son los retos de la educación y de los docentes para apropiarse las TIC en una educación para el futuro, sostenible, incluyente y viable? ¿Cómo desarrollar proyectos de formación docente que incluya formación en competencias socioemocionales y tendencias pedagógicas que apropien el uso de TIC?

Ante otros hechos mundiales adversos como los de la pandemia ¿la educación está lista para continuar su función social acorde a las necesidades de los nuevos desafíos mundiales? ¿Realmente aprendimos las lecciones?

Algunas de estas preguntas pueden ser solo inspiración para reflexiones temporales, o analizadas con detalle podrían dar origen a nuevos proyectos de investigación, la invitación queda abierta para que otros investigadores continúen la labor.



## Referencias

- Acuerdo 008. (1997). Estatuto de la Formación Profesional Integral del SENA. Dirección de Formación Profesional Integral. SENA. Bogotá.
- Alvarez, J. (2016), La relación pedagógica en el aula Según Paulo Freire, VIII Coloquio Internacional de Filosofía y Educación Rio de Janeiro, 03 a 07 de octubre.
- American Psychological Association. (2011). Camino a la resiliencia. <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) "Enseñar en aulas heterogéneas". En Anijovich, R. y Mora, S. *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2010) *¿Qué sabe el que sabe enseñar?* VII Jornadas de reflexión y socialización sobre formación docente, organizadas el Instituto de Educación Superior N° 28, Rosario.
- Arrimada, M. (2022). Autoconciencia emocional: qué es, para qué sirve, y cómo potenciarla. <https://psicologiaymente.com/psicologia/autoconciencia-emocional>
- Avalos, B. (2006). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI. Fundación Santillana. Pp. 67 - 78.
- Azcona, M., Manzini, F. y Dorati, J. (2013). Precisiones Metodológicas Sobre la Unidad de Análisis y la Unidad de Observación. Aplicación a la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45512/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45512/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Barbero, M. (2003). Saberes hoy: dissemination, competencias y transversalidades. Revista iberoamericana de educación. N.º 32. Pp. 17-34.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18 (Suplemento). Pp, 13-25. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Berni, A. (7 de agosto de 2020). *Educación en pandemia Flavia Terigi*. [Archivo de video] YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=B\\_0VD0qpVNM](https://www.youtube.com/watch?v=B_0VD0qpVNM)
- Bisquerra Alsina, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Las competencias emocionales. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
- Buey Fernández, M. (2015). La labor docente: Saber y saber hacer. La necesidad de formarse como docente. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXV Universidad de Palermo. Argentina. pp. 29-31.*  
[https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=536&id\\_articulo=11041](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=536&id_articulo=11041)
- Camilloni, A. (2007) *¿Qué es una buena clase? Una aproximación histórica a la búsqueda de la buena enseñanza*. Revista 12 (ente), No. 16, Año 2, pp, 10 -11.
- Castejón, J., Cantero, M. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, núm. 2, septiembre, 2008, pp. 339-362. Universidad de Almería. Almería, España
- Cea D'Ancona, María de los Ángeles (1996), *Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis Edit.
- Chaves Zaldumbide, P. (2020), Reflexiones de un educador en tiempos del coronavirus. <https://www.educacionfutura.org/reflexiones-de-un-educador-en-tiempos-del-coronavirus/>
- Davini, M. C. (2008) "El aprendizaje" En Davini, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Decreto 420 de 2020. [Ministerio del Interior]. Por el cual se imparten instrucciones para expedir normas en materia de orden público en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia de COVID-19.

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Díaz Escoto, M A. (2014). El tercer gran modelo de Inteligencia Emocional: Reuven Bar-On <https://miguelangeldiaz.net/el-tercer-gran-modelo-de-inteligencia-emocional-reuven-bar-on/>

Eguía, A. y Piovani, J. (2003). Metodología de la investigación: Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis. En trampas de la comunicación y la cultura. Año 2. No. 17. Facultad de periodismo y comunicación social. UNLP. Argentina.

ENAE, (01/05/2021). El salario emocional, algo más que una palmada en la espalda. Escuela de Negocios de Murcia. España. [https://www.enaes.es/blog/el-salario-emocional-algo-mas-que-una-palmada-en-la-espalda?\\_adin=02021864894#gref](https://www.enaes.es/blog/el-salario-emocional-algo-mas-que-una-palmada-en-la-espalda?_adin=02021864894#gref)

Ferreira Deslandes, S., De Souza Minayo, M., y Gomes R. (2012). El proyecto de investigación como ejercicio científico y artesanía intelectual. Colección Salud colectiva. Serie didáctica. 2ª edición. En Investigación social: teoría, método y creatividad. Buenos Aires – Argentina. Pp. 114.

Figari, C. (2010). Procesos de Formación Gestión por Competencias y Nuevas Configuraciones Profesionales. En Figari, C., Spinoza y Testa. Trabajo y Formación en Debate. Saberes, Itinerarios y Trayectorias de profesionalización. Ed. Ciccus.

Fornesy, R. y Chain, L. (2021). Taller Herramientas Proyecto De Investigación II, Estrategia Metodológica, clase 4. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Fundación Medifé. (17 abril de 2020). Entrevista a Inés Dussel La educación ante una escuela en suspenso | El mundo sigue. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=z6awRCLyfBo>

- Fuxá Lavastida, M. y Castillo Martínez. MC. El encargo social del maestro: ¿necesidad o demanda? Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” y Escuela de Formación para el Turismo. [file:///C:/Users/sena/Downloads/Dialnet-EIEncargoSocialDelMaestro-6320711%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sena/Downloads/Dialnet-EIEncargoSocialDelMaestro-6320711%20(1).pdf)
- Gardner, H. (2022). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Ed. Paidós. Barcelona.
- García, J. (2011). El discurso sobre las competencias y el nuevo espíritu del capitalismo. Cuaderno de Materiales N° 23. pp. 365-401.
- Garcés, L. (¿?) De las competencias a los saberes socialmente productivos. [Artículo PDF]. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/>
- Glosario SENA. (2019) Servicio Nacional de Aprendizaje. Colombia. [https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Lists/glosario\\_sena/glosario.aspx](https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Lists/glosario_sena/glosario.aspx)
- Goleman, D. (1995) La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor. Bogotá. Colombia.
- González Alonso, M. (2021). La comunicación asertiva, una habilidad fundamental para el convivir. Universidad Central. <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/comunicacion-asertiva>
- Gotbeter, G. (2007). Editorial Revista 12 (ente), No. 16, Año 2, 10 -11.
- Hermida, B. (2012). Retos y reflexiones de nuestro quehacer docente. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XVIII. Universidad de Palermo. Argentina. Pp 82-84. [file:///C:/Users/sena/Desktop/Maestria%20UNLP/Tesis/documentos%20estado%20de%20la%20cuestion/Libro\\_U\\_Palermo\\_Beatriz\\_Hermida.pdf](file:///C:/Users/sena/Desktop/Maestria%20UNLP/Tesis/documentos%20estado%20de%20la%20cuestion/Libro_U_Palermo_Beatriz_Hermida.pdf)
- Hernández Henríquez, C. y Mendivil Hernández, P. (2019). Capítulo 6 Competencias socioemocionales de los adolescentes víctimas del conflicto armado en Ovejas (Sucre- Colombia). Apuestas del departamento de Sucre en Empresa, Sociedad y Estado. CECAR.
- Informe CEPAL-UNESCO Covid 19. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Gallart, M A. (2008). Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina. Montevideo: OIT/ Cinterfor. 111 p. ISBN: 978-92-9088-236-0
- García, J. (2011). El discurso sobre las competencias y el nuevo espíritu del capitalismo. Cuaderno de Materiales, N°23, pp. 365-401, ISSN: 1139-4382 367.
- García Terán, M., Cabanillas, G., Moran, V. y Olaz F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social Disertaciones. Volumen 7, Número 2 / Julio-Diciembre 2014. ISSN: 1856-9536 / p. pi 200808TA119
- González Larrea, B. (2021). Estrategias de autorregulación emocional para el aprendizaje. [Neuroclass]. <https://neuro-class.com/estrategias-de-autorregulacion-emocional-para-el-aprendizaje/>
- Kaplan, C. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). (Papeles de coyuntura; 2) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- Ley 119 de 1994. Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 41.216, de 9 de febrero de 1994
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación. Vol. 5 N° 1. Argentina.
- Lorusso, A. y Rodríguez, L. (2011). La educación superior y el reconocimiento de saberes Socialmente productivos de los sectores populares. Argentina.
- López Ramírez, M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. pp. 103-108.
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., y Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. REVISTA

CIENTÍFICA ECOCIENCIA, 5, 1-18. Recuperado a partir de <http://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/144>

Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. Revista Hipertextos, 8 (14), pp. 173-177. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>

Martí A., J. A. (2009). Aprendizaje mezclado (B-Learning). Modalidad de formación de profesionales. Revista Universidad EAFIT. Vol. 45. No. 154. pp. 70-77

Mendiola, M. Hernández, M. Carrasco R y otros. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria. Vol. 21, Núm. 3, mayo-junio 2020. México.

Mikulic, I.M., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad De Buenos Aires. Argentina.

Modelo Pedagógico SENA (2012). Concepto de Competencia. Dirección de Formación Profesional Integral, Sena. Bogotá.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco. Francia.

Mutchinick, A. y Kaplan, C. (2016) "La civilización de los afectos en los procesos educativos". En Kaplan, Carina & Sarat, Magda (comp.) Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elías. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

OEI. (2008), Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, documento para debate, Madrid, OEI-SEGIB.

Ochoa Estévez, A. (2018). Proyecto Terminal II Políticas y Proyectos Sociales Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales Deserción Escolar. UNADM. México.

Páez Luna, D. Cuervo, L. y Cruz, J. (2012). Modelo Pedagógico SENA. Documento No. 17. El Enfoque Basado en Competencias. SENA. Bogotá. Colombia.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2014). Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva. Alianza Editorial. 2ª edición. ISBN: 978-84-206-8774-2

- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Revista Prax. Saber* vol.10 no.24 Tunja Sep./Dec. 2019. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Pedrals, N. (2020). La empatía en tiempos de crisis. *Revista universitaria el Coronavirus y la pandemia global*. Pontificia Universidad Católica de Chile. No. 159. <https://revistauniversitaria.uc.cl/personajes/columnas/la-empatia-en-tiempos-de-crisis/13337/>
- Pertegal - Felices, M., Castejón – Costa, J. y Martínez, M. (2011). *Competencias Socioemocionales en el Desarrollo Profesional Del Maestro*. Universidad de Alicante.
- Pintos, L. (2020). Mensaje para vos Profe. "ser docente en tiempo de pandemia". [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=jRoP30qs6pk>
- Reboratti, C. y Castro, H. (1999): *Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración*. Ficha de Cátedra, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Repetto Talavera, E. y Peña Garrido, M., (2010), *Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol. 8 No. 5. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- Restrepo, B. (2013). *Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto*. *Informes de Investigación y Ensayos Inéditos*. Unipluri/versidad, Vol. 13, N.º 2. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Reyna Treviño, C. (2019). *La autorregulación emocional y cognitiva a favor del aprendizaje*. *Revista Educando para educar*, Número 38, p.p. 109-120. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/62/61>
- Salinas, J. (2009). *Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje*. En Salinas (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Pp. 209-224. Editorial. Tornapunta <https://www.researchgate.net/publication/228353489>
- SENA. (2017). *Código de Integridad*. Ministerio de Trabajo. Colombia.
- Souza, M. (2005). *El Estado Del Arte*. Paper Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

- Sangrà, A., Badia, A., Cabrera, N. Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guàrdia, L., Guasch, T., Guitert, M., Maina, M., Raffaghelli, J., Romero, M. y Romeu, T. (2020). Decálogo para la mejora de la docencia On line. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos. Ed. Sònia Poch. <https://globaleducationforum.org/wp-content/uploads/2021/10/DOC-2-Decalogo-parala-mejora-de-la-docencia-online.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Ellbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. 1ª edición. Buenos Aires – Argentina. 192 p.
- SENA, (2023). Normalización de competencias laborales SENA. <https://www.sena.edu.co/es-co/Empresarios/Paginas/competenciasLaborales.aspx>
- Tamayo Garza, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis. Universidad Pedagógica Nacional. [Archivo PDF] <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Terigi, F. (2020). Enseñar y Aprender en Tiempos de Pandemia. | Docentes Conectadox. [Archivo de video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38_M)
- Vargas Hernández, M A. y Vargas Hernández, M Z. (2015). Indicadores y metodología para la medición de competencias blandas. Estudio de caso de los componentes TU – ICE. Alianza Vital. CETICS.
- Vélaz de Medrano, C. Vaillant, D. y otros. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundación Santillana. España.
- Vera Millalén, F. (2016). Infusión de Habilidades Blandas en el Currículo de la Educación. Revista Akademía. Volumen 7. No. 1. Agosto 2016. pp. 53-73
- Winocur, R. (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular la conexión como espacio de control de la incertidumbre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México. 167 p. ISBN: 978-607-03-0119-3



Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Narcea Ediciones. España.

Yafé, P. (2020). Sobre ser estudiantes en tiempos de COVID-19 [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=6W1e9edvk34>

Zapata, O. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? Innovación Educativa, vol. 5, núm. 29, noviembre-diciembre, Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal de México.

## **Anexos**

### **1. Anexo 1: Instrumento encuesta**

### **2. Anexo 2: Instrumento guía de entrevista**

Esta es una guía de entrevista semiestructurada

1. Cómo describirías el trabajo en casa?
  - a. Qué te gustó?
  - b. Qué no te gustó?
  - c. Qué fue fácil y difícil para ti durante el período de aislamiento?
2. Qué conflictos o situaciones difíciles tuviste que enfrentar con tus aprendices durante este período de tiempo?
  - a. En lo académico
  - b. En lo personal

¿Cuáles habilidades socio emocionales consideras que te fueron más útiles durante los dos años de pandemia en tu rol instructor?

- a. Autoconocimiento
- b. autorregulación
- c. Empatía
- d. Comunicación asertiva
- e. Resiliencia
- f. Otra

Explica

¿Cuáles de estas CSE te ayudaron en la solución de conflictos en la formación de aprendices durante el período de aislamiento preventivo, o trabajo en casa?

- a. Autoconocimiento
- b. autorregulación
- c. Empatía
- d. Comunicación asertiva
- e. Resiliencia
- f. Otra

Explica

3. Para la formación presencial o mediada por tic cuáles CSE han sido más valiosas para el manejo de conflictos o la solución de problemas en el aula?
4. Cómo te fue con el manejo de las herramientas tecnológicas para la atención de los aprendices de manera sincrónica, cuando estuviste en trabajo remoto?
5. Desarrollaste alguna habilidad nueva para tu desempeño como instructor durante este período (2020 y 2021)?
6. En lo pedagógico cuáles fueron las mayores dificultades? ¿Qué se te facilitó? (diferenciar si el instructor habla de la atención presencial durante el aislamiento o sincrónico)
7. Cómo ha sido el retorno a la presencialidad? (sentimientos, emociones, facilidades, dificultades, temores....)
8. ¿Qué aprendizajes para tu vida personal y laboral te deja la pandemia?

### **Preguntas Adicionales**

- ¿Cómo pusieron en práctica las competencias socioemocionales, en su quehacer pedagógico y en las modalidades de formación sincrónica y presencial durante la pandemia entre el 2020 y el 2021?
- ¿Cómo se expresan las competencias socio-emocionales de los instructores, en su práctica pedagógica en las modalidades de formación sincrónica y presencial, durante la pandemia entre el 2020 y el 2021?
- ¿Cuáles son las competencias socio emocionales que desarrollan los docentes durante esta condición de pandemia?
- ¿En qué situaciones pedagógicas se ponen de manifiesto las competencias socioemocionales de los docentes?

- ¿Hay diferencias en las competencias socioemocionales en la atención de estudiantes en las modalidades sincrónica (mediadas por las TIC) o en la modalidad presencial?

---

i