



UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR

ESCUELA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

TRABAJO SOCIAL

**Estudio mixto sobre el desarrollo de las  
competencias socioemocionales en los procesos de  
enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de  
Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar,  
región de Valparaíso, durante los períodos 2020 –  
2021**

Autoras:

Clarita Carpio Miranda

Estefanía Sagardía Contreras

Profesora Guía: Carlem Medina.

Junio, 2021

Viña del Mar, Chile

## Tabla de Contenidos

Table de contenido.....	2
Resumen .....	15
Glosario .....	19
Introducción.....	21
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>24</b>
1.1    Antecedentes generales (naturaleza) del problema de investigación .....	24
1.2    Estado del Arte (Etapa descriptiva y hermenéutica) .....	38
1.2.1    Etapa Descriptiva.....	38
1.2.1.1    Contexto internacional .....	38
1.2.1.2    Contexto nacional .....	44
1.2.2    Etapa hermenéutica.....	48
1.3    Identificación y delimitación del problema.....	50
1.4    Justificación de la selección del tema .....	56
1.4.1    Evaluación de la relevancia de la investigación para: .....	56
1.4.1.1    Los sujetos e institución.....	56
1.4.1.2    Las políticas públicas.....	58
1.4.1.3    Las ciencias sociales .....	60
1.4.2    Viabilidad .....	62
1.4.3    Relación del tema con el Trabajo Social Profesional y Disciplinario .....	64
1.4.4    Justificación desde y para los Derechos Humanos en el contexto socio-político actual .....	66
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO -REFERENCIAL .....</b>	<b>68</b>
2.1.    Referentes Teóricos y Epistemológicos .....	68
2.2.    Marco Conceptual .....	81
2.2.1    Educación y educación superior .....	81
2.2.2    Trabajo social y formación en Trabajo Social.....	84
2.2.3    Enfoque basado en competencias y competencias socio emocionales.....	91
2.3.    Marco Contextual .....	105
2.3.1    Contexto institucional. ....	105
2.3.2    Contexto político.....	109

2.3.3 Contexto social .....	113
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO .....</b>	<b>116</b>
3.1. Metodología de Investigación .....	116
3.2. Alcance de Investigación .....	118
3.3. Sistema de preguntas, supuestos/hipótesis y objetivos. ....	119
3.3.1 Sistema de preguntas (generales y específicas).....	119
3.3.2. Supuestos o hipótesis.....	120
3.3.3. Objetivos generales y específicos.....	123
3.4 Diseño general de Investigación. ....	124
3.5. Descripción específica del Diseño de investigación .....	125
3.5.1. Participantes: .....	125
3.5.1.1 Investigación Cuantitativa .....	125
3.5.1.2 Investigación Cualitativa .....	129
3.5.2. Reflexión de las condicionantes de la investigación como acción situada, considerando la participación de los sujetos y la información del contexto sanitario actual, en la generación del conocimiento.....	133
3.5.3. Técnicas de recolección/producción de información .....	136
3.5.3.1 Investigación Cuantitativa: Técnicas de Confiabilidad y Validez utilizadas .....	136
3.5.3.2 Investigación Cualitativa: Presentar criterios de rigor utilizados .....	153
3.5.4 Plan de análisis de datos: .....	158
3.5.4.1 Método de análisis de datos cualitativos.....	158
3.5.4.2 Software de apoyo para el análisis de datos/información recolectada.....	161
3.5.5. Aspectos éticos de la investigación .....	161
3.5.6. Carta Gantt.....	167
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS .....</b>	<b>168</b>
4.1 La inmersión en el campo .....	168
4.2 Procedimiento de análisis de datos.....	177
4.2.1 Análisis de datos cualitativos .....	178
4.2.2 Análisis de datos cuantitativos .....	185
4.3 Resultados de la investigación .....	187
4.3.1 Resultados objetivo n° 1 .....	187
4.3.1.1. Conciencia emocional.....	188

1.	Toma de conciencia de las propias emociones .....	188
2.	Dar nombre a las emociones .....	194
3.	Comprensión de las emociones de los demás .....	198
4.3.1.2.	Regulación emocional.....	204
4.	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.....	204
5.	Expresión emocional.....	206
6.	Regulación emocional.....	210
7.	Habilidad de afrontamiento de situaciones negativas .....	214
8.	Capacidad para experimentar emociones positivas .....	218
4.3.1.3.	Autonomía emocional.....	223
9.	Autoestima .....	223
10.	Automotivación.....	228
11.	Actitud positiva .....	232
12.	Responsabilidad .....	235
13.	Auto – eficacia emocional.....	239
14.	Análisis crítico de las normas sociales .....	243
15.	Resiliencia .....	245
4.3.2.	Resultados objetivo nº 2 .....	251
16.	Dominar las habilidades sociales básicas.....	251
17.	Respeto por los demás.....	254
18.	Practicar la comunicación receptiva.....	256
19.	Practicar la comunicación expresiva .....	259
20.	Compartir emociones .....	263
21.	Comportamiento pro social y cooperación.....	267
22.	Asertividad .....	271
23.	Prevención y solución de conflictos.....	274
24.	Capacidad de gestionar situaciones emocionales.....	279
4.3.3.	Resultados objetivo nº 3 .....	286
4.3.3.1.	Competencias para la vida y el bienestar .....	286
25.	Fijar objetivos adaptativos .....	286
26.	Toma de decisiones .....	290
27.	Búsqueda de ayuda y recursos .....	292

28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.....	293
29. Bienestar subjetivo .....	296
30. Fluir .....	298
CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	303
5.1 Validación de los resultados.....	303
5.2 Discusiones.....	305
5.3 Conclusiones .....	314
5.4 Recomendaciones de aplicación para la Disciplina/Profesión .....	329
5.5 Fundamentos ético-político de la propuesta.....	337
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	340
BIBLIOGRAFÍA .....	346
WEBGRAFÍA .....	347
APÉNDICES .....	351
Matriz de consistencia interna .....	351
Operacionalización de variables/categorías.....	367
Marcos muestrales .....	374
Pauta Juicio de Expertos.....	378
Instrumentos definitivos .....	395
Pautas de consentimientos informados.....	406
Matrices de análisis de datos cualitativos.....	414
Figuras y tablas adicionales.....	434
Informe de Comité Ética Científica.....	451

## Índice de Tablas

Tabla 1 .....	33
Matriculas de Educación Superior en instituciones chilenas .....	33
Tabla 2 .....	34
Estudiantes matriculados/as en carrera de 1° Trabajo Social y Servicio Social y total general de matriculas al año 2019. ....	34
Tabla 3 .....	128
Muestra probabilística estratificada de estudiantes de Trabajo Social, UVM .....	128
Tabla 4 .....	151
Estadístico de fiabilidad .....	151
Tabla 5 .....	174
Conformación final de la muestra cuantitativa.....	174
Tabla 6 .....	189
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente .....	189
Tabla 7 .....	190
Frecuencias y porcentajes del nivel de desarrollo, relacionada con rangos de edad de estudiantes .....	190
Tabla 8 .....	194
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según género.....	194
Tabla 9 .....	199
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente .....	199
Tabla 10 .....	207
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente .....	207
Tabla 11 .....	211
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente .....	211
Tabla 12 .....	214
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente .....	214
Tabla 13 .....	215
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según modalidad .....	215
Tabla 14 .....	215
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según semestre/trimestre cursado actualmente .....	215
Tabla 15 .....	218
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente .....	218

Tabla 16.....	224
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente.....	224
Tabla 17.....	225
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según rango etario .....	225
Tabla 18.....	228
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente.....	228
Tabla 19.....	229
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo de la automotivación según modalidad.....	229
Tabla 20.....	235
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente.....	235
Tabla 21.....	239
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente.....	239
Tabla 22.....	240
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo de auto – eficacia emocional según modalidad .....	240
Tabla 23.....	246
Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente.....	246
Tabla 24.....	264
Nivel de desarrollo de la capacidad para compartir emociones según modalidad .....	264
Tabla 25.....	274
Nivel de desarrollo de la capacidad para prevenir y solucionar conflictos por modalidad .....	274

## Índice de figuras

Figura 1.....	35
<i>Matrículas de Trabajo Social en la Región de Valparaíso, año 2019 .....</i>	<i>35</i>
Figura 2.....	73
<i>Modelo sobre Aprendizaje Experiencial Dewey .....</i>	<i>73</i>
Figura 3.....	77
<i>Las proposiciones del ciclo de aprendizaje experiencial.....</i>	<i>77</i>
Figura 4.....	80
<i>Diagrama de flujo. Teoría aprendizaje experiencial y competencias socio emocionales.....</i>	<i>80</i>
Figura 5.....	82
<i>Características de la educación como proceso.....</i>	<i>82</i>
Figura 6.....	85
<i>Reconocimiento de núcleos formativos del Trabajo Social .....</i>	<i>85</i>
Figura 7.....	104
<i>Diagrama de clasificación de las competencias socio emocionales.....</i>	<i>104</i>
Figura 8.....	159
<i>Plan de análisis de datos cualitativos.....</i>	<i>159</i>
Figura 9.....	160
<i>Plan de análisis de datos cualitativos.....</i>	<i>160</i>
Figura 10.....	174
<i>Conformación muestra análisis de contenido cualitativo .....</i>	<i>174</i>
Figura 11.....	191
<i>Toma de conciencia de las propias emociones y percepción docente.....</i>	<i>191</i>
Figura 12.....	193
<i>Toma de conciencia de las propias emociones y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....</i>	<i>193</i>
Figura 13.....	195
<i>Nivel de desarrollo respecto a rangos de edad .....</i>	<i>195</i>
Figura 14.....	195
<i>Dar nombre a las emociones y percepción docente .....</i>	<i>195</i>
Figura 15.....	197
<i>Dar nombre a las emociones y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....</i>	<i>197</i>
Figura 16.....	199

<i>Comprensión de las emociones de los demás y percepción docente</i> .....	199
Figura 17.....	201
<i>Comprensión de las emociones de los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	201
Figura 18.....	202
Nivel de desarrollo de la conciencia emocional.....	202
Figura 19.....	205
<i>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</i> .....	205
<i>y percepción docente</i> .....	205
Figura 20.....	206
<i>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</i> .....	206
<i>y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	206
Figura 21.....	208
Expresión emocional y percepción docente .....	208
Figura 22.....	209
Expresión emocional y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....	209
Figura 23.....	211
<i>Expresión emocional y percepción docente</i> .....	211
Figura 24.....	213
<i>Expresión emocional y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	213
Figura 25.....	216
<i>Nivel de desarrollo de la habilidad de afrontamiento de situaciones negativas respecto a rango de edad</i> .....	216
Figura 26.....	216
<i>Habilidad de afrontamiento de situaciones negativas y percepción docente</i> .....	216
Figura 27.....	217
<i>Habilidad de afrontamiento de situaciones negativas y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	217
Figura 28.....	219
<i>Capacidad para experimentar emociones positivas, percepción docente y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	219
Figura 29.....	221
<i>Nivel de desarrollo regulación emocional</i> .....	221
Figura 30.....	224

<i>Nivel de desarrollo de la autoestima según modalidad</i> .....	224
Figura 31.....	226
<i>Nivel de desarrollo de la autoestima según rango de edad</i> .....	226
Figura 32.....	226
<i>Autoestima y percepción docente</i> .....	226
Figura 33.....	227
<i>Respeto por los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	227
Figura 34.....	230
<i>Nivel de desarrollo de la automotivación respecto a rango de edad</i> .....	230
Figura 35.....	230
<i>Automotivación y percepción docente</i> .....	230
Figura 36.....	232
<i>Automotivación y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	232
Figura 37.....	233
<i>Actitud y percepción docente</i> .....	233
Figura 38.....	234
<i>Actitud positiva y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	234
Figura 39.....	236
<i>Nivel de desarrollo de la responsabilidad respecto a rango de edad</i> .....	236
Figura 40.....	236
<i>Responsabilidad y percepción docente</i> .....	236
Figura 41.....	238
<i>Responsabilidad y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	238
Figura 42.....	241
<i>Nivel de desarrollo de auto – eficacia emocional respecto a rango de edad</i> .....	241
Figura 43.....	241
<i>Auto – eficacia emocional y percepción docente</i> .....	241
Figura 44.....	242
<i>Auto – eficacia emocional y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	242
Figura 45.....	244
<i>Automotivación y percepción docente</i> .....	244
Figura 46.....	244
<i>Análisis crítico de las normas sociales y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	244

Figura 47.....	246
<i>Automotivación y percepción docente</i> .....	246
Figura 48.....	247
<i>Automotivación y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	247
Figura 49.....	248
<i>Nivel de desarrollo de la competencia de autonomía emocional</i> .....	248
Figura 50.....	250
<i>Síntesis objetivo nº 3</i> .....	250
Figura 51.....	253
<i>Dominar las habilidades sociales básicas y percepción docente</i> .....	253
Figura 52.....	253
<i>Dominar las habilidades sociales básicas y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	253
Figura 53.....	254
<i>Nivel de desarrollo de la capacidad de respeto por los demás según rango de edad</i> .....	254
Figura 54.....	255
<i>Respeto por los demás y percepción docente</i> .....	255
Figura 55.....	255
<i>Respeto por los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	255
Figura 56.....	257
<i>Nivel de desarrollo de la capacidad para practicar la comunicación receptiva según semestre/ trimestre cursado</i> .....	257
Figura 57.....	258
<i>Practicar la comunicación receptiva y percepción docente</i> .....	258
Figura 58.....	259
<i>Practicar la comunicación receptiva y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	259
Figura 59.....	260
<i>Nivel de desarrollo de practicar la comunicación receptiva según rango de edad</i> .....	260
Figura 60.....	261
<i>Automotivación y percepción docente</i> .....	261
Figura 61.....	262
<i>Metodologías contempladas dentro de los programas de asignaturas</i> .....	262
Figura 62.....	264
<i>Nivel de desarrollo de la capacidad para compartir emociones respecto a año cursado</i> .....	264

Figura 63.....	265
<i>Compartir emociones y percepción docente .....</i>	<i>265</i>
Figura 64.....	267
<i>Compartir emociones y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....</i>	<i>267</i>
Figura 65.....	269
<i>Comportamiento pro social y cooperación y percepción docente .....</i>	<i>269</i>
Figura 66.....	271
<i>Comportamiento pro social y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....</i>	<i>271</i>
Figura 67.....	272
<i>Asertividad y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....</i>	<i>272</i>
Figura 68.....	274
<i>Asertividad y percepción docente .....</i>	<i>274</i>
Figura 69.....	276
<i>Prevención y solución de conflictos y percepción docente .....</i>	<i>276</i>
Figura 70.....	277
<i>Prevención y solución de conflictos y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....</i>	<i>277</i>
Figura 71.....	280
<i>Nivel de desarrollo de la capacidad de gestionar situaciones emocionales respecto a año cursado .....</i>	<i>280</i>
Figura 72.....	281
<i>Capacidad de gestionar situaciones emocionales y percepción docente .....</i>	<i>281</i>
Figura 73.....	282
<i>Capacidad de gestionar situaciones emocionales y hallazgos en programas curriculares disciplinares .....</i>	<i>282</i>
Figura 74.....	283
<i>Competencia social.....</i>	<i>283</i>
Figura 75.....	285
Síntesis objetivo nº 2.....	285
Figura 76.....	287
<i>Nivel de desarrollo respecto la capacidad para fijar objetivos y modalidad.....</i>	<i>287</i>
Figura 77.....	288
<i>Nivel de desarrollo respecto la capacidad para fijar objetivos y semestres/trimestres cursados ..</i>	<i>288</i>
Figura 78.....	289
<i>Fijar objetivos adaptativos y percepción docente .....</i>	<i>289</i>

Figura 79.....	289
<i>Fijar objetivos adaptativos y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	289
Figura 80.....	290
<i>Toma de decisiones y percepción docente</i> .....	290
Figura 81.....	291
<i>Toma de decisiones y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	291
Figura 82.....	292
<i>Búsqueda de ayuda y recursos y percepción docente</i> .....	292
Figura 83.....	293
<i>Búsqueda de ayuda y recursos y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	293
Figura 84.....	294
<i>Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida y percepción docente</i> .....	294
Figura 85.....	295
<i>Respeto por los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	295
Figura 86.....	297
<i>Bienestar subjetivo, percepción docente y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	297
Figura 87.....	299
<i>Fluir, percepción docente y hallazgos en programas curriculares disciplinares</i> .....	299
Figura 88.....	300
Nivel de desarrollo competencias para la vida y el bienestar.....	300
Figura 89.....	302
<i>Síntesis objetivo nº 3</i> .....	302
Figura 90.....	319
<i>Síntesis resultadas evidencia de hipótesis número 1</i> .....	319
Figura 91.....	321
<i>Desarrollo de la competencia por nivel</i> .....	321
Figura 92.....	327
<i>Síntesis de supuesto dos</i> .....	327
Figura 93.....	329
<i>Síntesis de supuesto tres</i> .....	329

## Índice de cuadros

Cuadro 1 .....	88
Funciones del Trabajo Social .....	88
Cuadro .....	94
Jerarquía de las competencias .....	94
Cuadro 3 .....	97
Características del concepto de competencia .....	97
Cuadro 4 .....	131
Cuadro de perfiles de docentes para aplicación de entrevista semiestructurada .....	131
Cuadro 5 .....	141
Juicio de experto respondido por Sandra Oyarzun y Claudio González Illanes para Escala de Likert - Estudiantes.....	141
Cuadro 6 .....	143
Juicio de experto respondido por Sandra Oyarzun y Claudio González Illanes para Análisis Documental – Programas curriculares disciplinares.....	143
Cuadro 7 .....	145
Juicio de experto respondido por Sandra Oyarzun y Claudio González Illanes para Entrevista Semiestructurada – Docentes .....	145
Cuadro 8 .....	173
Conformación final de muestra cualitativa.....	173
Cuadro 9 .....	180
Reglas de análisis programas curriculares disciplinares y entrevistas a docentes .....	180
Cuadro 10.....	182
Códigos según su categoría previa.....	182
Cuadro 11.....	334
Recomendación y fundamentación de los hallazgos .....	334

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal describir cómo se caracteriza y desarrollan las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar, otorgando una aproximación a la importancia que tendrían la inclusión del concepto de competencia socio - emocional dentro de los procesos experimentados dentro de la formación académica.

En consecuencia, de lo anterior, se delimita que esta investigación es formativa, sustentada a través de un carácter teórico constructivista. Además, se toman algunos postulados de la teoría del Aprendizaje Experiencial con los aportes y evoluciones de John Dewey, David Kolb, Carl Rogers. Para la aproximación conceptual de la competencia socio – emocional, se toman en consideración los postulados de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007), que interpretan que los procesos formativos tendrían un importante componente afectivo. De acuerdo al marco metodológico, la metodología seleccionada es de carácter mixta, en base a un diseño de investigación denominado DITRIAC y su alcance de estudio es de carácter descriptivo. Por lo que, se ha propuesto la descripción de este fenómeno desde la perspectiva de los/as tres actores involucrados dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, utilizando para la recolección de los datos escala de Likert para estudiantes, análisis documental para la revisión de los programas disciplinares de la Universidad Viña del Mar y entrevista semiestructuradas para los y las docentes de la carrera.

En consecuencia, se pudo evidenciar que el desarrollo de las competencias socioemocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, UVM, se encontraría altamente desarrollado. Sin embargo, se evidencia que existirían complejidades en torno al desarrollo pleno de la competencia relacionada a la

regulación emocional, lo que implicaría que los y las estudiantes mantendrían dificultades para expresarse y regularse emocionalmente, a través de la utilización de las habilidades de afrontamiento con las que puede contar cada uno/a en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## **Abstract**

The main objective of this research is to describe how socio-emotional competencies are characterized and developed in the teaching-learning processes of Social Work students, at the University of Viña del Mar, giving an approximation to the importance that the inclusion of the concept of socio-emotional competence within the processes experienced within academic training.

Consequently, from the above, it is delimited that this research is formative, supported through a constructivist theoretical character. In addition, some postulates of the Experiential Learning theory are taken with the contributions and evolutions of John Dewey, David Kolb, Carl Rogers. For the conceptual approach of socio-emotional competence, the postulates of Rafael Bisquerra and Nuria Pérez (2007) are taken into consideration, who interpret that the training processes would have an important affective component. According to the methodological framework, the selected methodology is of a mixed nature, based on a research design called DITRIAC and its scope of study is descriptive. Therefore, the description of this phenomenon has been proposed from the perspective of the three actors involved in the teaching - learning processes, using the Likert scale for students, documentary analysis for the review of the disciplinary programs of the Viña del Mar University and semi-structured interviews for the professors of the career.

Consequently, it was possible to show that the development of socio-emotional competencies in the teaching-learning processes of the students of Social Work, UVM, would be highly developed. However, it is evident that there would be complexities around the full development of competence related to emotional regulation, which would imply that students would have difficulties expressing themselves and regulating themselves emotionally,

through the use of coping skills with that each one can count on in the teaching-learning process.

## **Glosario**

**Formación basada en competencias:** en nueva orientación educativa que se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria.

**Competencia socioemocional:** Pone énfasis en la persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo

**Educación emocional:** Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.

**Educación:** proceso interior de formación del hombre, realizado por la acción consciente y creadora del sujeto que se educa y bajo la influencia exterior o el estímulo del medio sociocultural con el que se relaciona.

**Educación Superior** un proceso formativo cuyo objetivo es preparar a los egresados, sea el nivel que adquieran para su inserción en los procesos de reproducción que demanda el sistema, sean económicos, sociales, ideológicos, políticos u otros.

**Proceso de enseñanza – aprendizaje** es un procedimiento mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento.

**Reflexión:** Acción de reflexionar considerada como uno de los actos más trascendentales y originales que haya realizado el ser humano; ya que solo el **hombre** tiene la capacidad de razonamiento, haciendo posible el **poder** indagar acerca de todo lo que lo rodea y sobre sí mismo.

**Trabajo Social:** profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas.

## **Introducción**

El presente informe expone la investigación realizada por estudiantes de la carrera de Trabajo Social, denominada ‘‘Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la formación de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 – 2021’’, la cual tributa al Seminario de Título de la carrera.

A partir de este informe, se desprenderán contenidos que guíen y los aspectos específicos que se deben manifestar para la total comprensión de la problemática y el logro de la realización de un proyecto de investigación fundamentado.

Por lo que, el presente documento consta de cinco capítulos, los cuales corresponderían a los contenidos específicos solicitados para el planteamiento del problema, sustento teórico – referencial y marco metodológico, análisis y resultados; y discusiones, recomendaciones, conclusiones, que se detallaran a continuación.

El capítulo uno, que ha tenido como objetivo el reflexionar y observar críticamente la realidad social, a través de la revisión bibliográfica y la utilización y aproximación de referentes teóricos - empíricos que aporten en la construcción del desarrollo de competencias socio – emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Seguido, se presenta otros estudios que dan cuenta de la situación del fenómeno en la actualidad y algunos aportes en base a sus resultados, para canalizar las orientaciones que tendría este estudio. Luego, se siguió con la identificación del problema de investigación, con la finalidad de plantear también, la justificación que tendría la problemática

De acuerdo al capítulo dos, se realiza una aproximación teórica – epistemológica que respalde la utilización de una teoría y un paradigma que oriente la forma de conocer esta realidad investigada. Para esto, se utilizan compilaciones de referentes teóricos como la teoría de aprendizaje – experiencial de John Dewey, David A. Kolb, John Dewey y Carl Rogers; y la utilización de referentes epistemológicos como el constructivismo desde la perspectiva de Jean Piaget, y principalmente compilaciones de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln y Carlos Tunnermann. Además, en este capítulo se incluyen los conceptos claves como Educación – Educación Superior; Trabajo Social – Formación en Trabajo Social y Enfoque basado en competencias y Competencias socioemocionales.

Luego, en el capítulo tres, se presenta la metodología de carácter mixta de esta investigación, utilizando un Diseño de Investigación de Triangulación Concurrente (DITRIAC), en donde los datos se recolectan y se analizan de manera simultánea, tanto datos cuantitativos como los datos cualitativos en una misma etapa. También, se presenta el sistema de preguntas, supuestos / hipótesis y objetivos planteados. De acuerdo a los objetivos planteados, se establece como objetivo general, “describir cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020 – 2021”; y en relación a los específicos se plantean de acuerdo al desarrollo y caracterización de las 5 dimensiones de las competencias socio emocionales compiladas por Rafael Bisquerra y Nuria Pérez. Además. Finalmente, presentan los y las participantes de la investigación y la relación con las tres técnicas seleccionadas para abordar el fenómeno, a saber: Escala de Likert (aplicación a estudiantes), Análisis Documental (aplicación a programas curriculares

disciplinares) y Entrevista semiestructurada (aplicación a docentes), utilizando criterios de rigor y presentando el plan de análisis para los datos e información obtenida.

En el capítulo cuatro, producto de la aplicación de los instrumentos seleccionados para la recolección de datos, se exponen los resultados de la investigación. Por lo que, estos resultados son presentados en consideración con cada una de las dimensiones abordadas de las competencias socioemocionales para dar cuenta del cumplimiento a los objetivos propuestos en la investigación.

Finalmente, en el quinto capítulo, producto de la validación de los resultados presentados en el capítulo anterior, se presentan la discusión, conclusión y recomendaciones relacionados a los hallazgos evidenciados.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Antecedentes generales (naturaleza) del problema de investigación**

La educación juega un rol clave para poder enfrentar las consecuencias producidas por el mundo globalizado, su principal misión en la formación universitaria, la que tendría relación con “la creación y transmisión de la cultura, la formación y preparación de los profesionales para la actividad que deberían desarrollar posteriormente y la contribución al desarrollo de la ciencia” (Ortega y Gasset, 1982, pág. 103)

Tan necesaria y esencial es la educación en esta nueva realidad de constantes cambios, que se torna como primordial que las personas pueden acceder a una educación de calidad, generando nuevos actores de cambios de su propia realidad, empoderando a las personas accediendo a nuevas oportunidades y satisfaciendo necesidades para escapar del ciclo de la pobreza y de las desigualdades sociales.

En este sentido, el conocimiento es clave para los países, de modo que la economía y el bienestar social dependen del nivel alcanzado en el desarrollo y la expansión de las denominadas tecnologías de formación y conocimiento que se logra acceder. “Todos los cambios importantes en la economía y en la sociedad están, de una u otra manera, ligados a su desarrollo y expansión” (Drucker & Goldstein, 2007, pág. 29) Esto, establece que el conocimiento ha permitido el paso de una sociedad capitalista a la sociedad de la información, por lo tanto, el conocimiento se ha convertido en el factor de producción más importante, incluso por delante del capital y el trabajo, lo que ha generado una nueva dinámica socioeconómica, que afecta a la misma estructura social y laboral.

De acuerdo al Foro Económico Mundial (2018), más de 70 millones de empleos desaparecerán en 5 años, en contraparte, más de 30 millones de trabajos emergerán derivados de los más recientes avances tecnológicos (pág. 17).

Según la Estrategia Europea para la consecución del pleno empleo propone que, los contenidos formativos deben adecuarse a estos cambios sociales y a las necesidades del sistema económico y del mercado laboral. Es preciso establecer un modelo educativo, formativo, dinámico, flexible y estable que permita generar una mano de obra calificada y preparada para afrontar los nuevos retos de un sistema productivo global.

De acuerdo a las cifras mencionadas es de suma importancia que se establezca nuevas metodologías de aprendizaje, generar nuevo conocimiento es esencial en este proceso de globalización y así detener la brecha social que se inicia con las diferencias entre las demandas del mundo laboral y las capacidades de las personas que adquiere en su formación educativa.

Es aquí el papel principal que juega la formación educacional universitaria del siglo XXI, la cual debe transformarse y reconvertirse a la «nueva realidad», proporcionando saberes contextualizados y aplicados a las necesidades de la sociedad actual, sin que ello suponga una mercantilización del conocimiento que le impidan mantener su espíritu crítico y la libertad de investigación (Aguerrondo, s/f)

Por lo tanto, “la universidad debe contribuir al mantenimiento de un sistema social democrático estable, estableciendo alianzas con las organizaciones y los agentes sociales, políticos y económicos, que garanticen los derechos humanos y la consecución de niveles de

bienestar y calidad de vida para todos los ciudadanos, lo que no está reñido con la productividad, la rentabilidad, la eficacia y la eficiencia” (Gómez & Gómez, 2014, pág. 88).

La universidad debe ser el motor del cambio social en consonancia con las innovaciones que se producen en el contexto y responder a los grandes desafíos de la globalización, asumiendo su compromiso social contribuyendo a consolidar una sociedad civil, a través de ésta misma.

Ante esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura considera que “la educación transforma vidas y establece que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, s/f) Esta organización ejerce el liderazgo mundial y regional en materia de educación, refuerza los sistemas educativos del mundo entero y responde a los desafíos mundiales mediante la enseñanza.

De hecho, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible, con la finalidad de lograr los objetivos dentro del Marco de Acción de Educación 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un lema universal en 17 objetivos para poner en marcha el fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo.

Se establece que “La educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz.” y cada objetivo de la Agenda 2030 “necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios

que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven”. Hoy en día, más de 262 millones de niños y jóvenes no están escolarizados. Seis de cada diez niños no han adquirido todavía, tras varios años de estudios, las competencias básicas en lectoescritura y aritmética. 750 millones de adultos son analfabetos, algo que contribuye a la pobreza y a la marginalización. (UNESCO, s/f)

Por otra parte, la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación se basa en el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE “toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente” (Unión Europea, 2007, párr. 2)

Entre sus objetivos más próximos destacan, para el período 2016-2020: capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad en favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar (como la creatividad, el sentido de la iniciativa y el pensamiento crítico), educación inclusiva, igualdad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas, como el mutuo entendimiento y los valores democráticos ;una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital, transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral (UNESCO, s/f)

La formación por competencias se configura en el interior del escenario de Reformas Educativas a nivel mundial. Esta concepción ha tenido importantes transformaciones durante la última década, reduciendo la brecha entre teoría y práctica e integrando distintos tipos de saberes. Todo esto, con la finalidad de desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio profesional; para tal efecto la formación se construye tanto desde

la acción profesional como desde la academia disciplinaria. Por lo tanto, tiene un importante componente contextual. Incorpora la tríada saber, saber hacer, saber ser, hacia el logro de un perfil profesional, que se construye a partir de un proceso de observación y análisis de una profesión determinada.

En los países de América Latina y el Caribe, este proceso ha sido liderado por una serie de instituciones internacionales, como es el caso del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) dependiente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el emblemático Proyecto Tuning para América Latina, donde participaron el 45,2% de los países de América Latina y el Caribe. Dentro de este proyecto se definieron un conjunto de competencias necesarias para el ejercicio profesional de un grupo determinado de disciplinas.

Asimismo, el Proyecto Tuning para América Latina, se puede describir usando tres definiciones: es un proyecto de las universidades y para las universidades, además es una red de comunidades de personas dispuestas a aprender, posicionándose desde una metodología para diseñar e implementar programas de estudio. Se integran 18 países y 62 instituciones latinoamericanas, las cuales buscan iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia, a través de la búsqueda de referencias comunes, centradas en las competencias y destrezas (Ferreira & Gomes, 2013, pág. 59).

Uno de sus objetivos claves es contribuir al desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles de una forma articulada en toda Latinoamérica, buscando una perspectiva que

puede facilitar la movilidad de los profesionales en todo el territorio (Villarroel & Bruna, 2014).

El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado ante todo en los y las estudiantes, como también en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el o la estudiante, los/as que deben desarrollar las capacidades, las habilidades y las destrezas. Así mismo, se posibilitará la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza, que amparan tanto a los estudiantes como a los profesores, facilitando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La relación de esto con el Trabajo Social, se desarrolla en un contexto de constante cambio, debido a que la sociedad se configura de una forma dinámica, cambiante y compleja que exige nuevas demandas de la profesión. El capitalismo, la pobreza extrema, corrupción, procesos migratorios, violencia de género, globalización y exclusión social forman una relación contradictoria entre la sociedad y las cuales desafían al profesional del Trabajo Social.

Desde esta perspectiva, se requiere de escuelas de Trabajo Social que actualicen el plan de estudio, articulando las mallas curriculares con la formación teórica, ética y práctica, a través de metodologías activadoras de capacidades y competencias reflexivas y de razonamiento crítico y con una actitud innovadora y propositiva que encajen en las transformaciones sociales nacionales y globales.

Dicho lo anterior, desde el contexto europeo surge el Libro Blanco del Trabajo Social, que presenta un grupo de iniciativas propuestas por las universidades españolas, que permitan

responder a los desafíos que representan la convergencia europea en Educación Superior para el Trabajo Social.

Ante esta nueva realidad, en torno a la educación, títulos y perfiles profesionales, la formación profesional se convierte en el componente principal de la formación técnica universitaria. Por lo que se hace necesario, diseñar la formación partiendo de las competencias profesionales con un enfoque holístico, necesarias en el nuevo contexto y de las nuevas realidades sociales que están requiriendo, para hacer frente a estas transformaciones (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, pág. 108).

Desde este mismo enfoque integral, se considera que la variedad de conocimientos, habilidades y destrezas es compleja, por lo que necesita de constante supervisión y cuestionamientos ya que es uno de los componentes principales del desempeño profesional. También considera las tareas desempeñadas como los atributos del individuo que le permiten un desempeño integral y que constituirían el perfil idóneo que tendría la formación académica para el Trabajo Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, pág. 110)

De acuerdo a Randall y Kindiak (2008) existirían componentes fundamentales de una profesión, la que tendría relación con un trabajo basado en el dominio de conocimientos y habilidades. Los y las profesionales derivadas de diferentes áreas de la ciencia, del aprendizaje o de la práctica de un arte, se rigen por códigos de ética y asumen el compromiso de desarrollar un conjunto de competencias, integridad moral, altruismo y promoción del bien público (pág. 346).

Estos compromisos mencionados, “formarían *sic* la base de un contrato social entre la profesión y la sociedad, que, en su retorno a la profesión, concede un monopolio de control sobre el uso de su base de conocimientos, el derecho a una autonomía considerable en la práctica y el privilegio de la autorregulación” (Castañeda & Salamé, 2009, pág. 111)

Ante esto, la profesionalización se entiende como un “cuerpo coherente y estructurado de recursos personales y competencias (...) Cuya finalidad es saber gestionar una situación profesional compleja” (Le Boterf, 2011, pág. 129).

Desde esta perspectiva la relación entre el concepto de competencias y Trabajo Social toma un punto de inflexión en la importancia del enfoque en modelos educativos de la formación de la disciplina / profesión. Por lo tanto, a partir de esto, se comienza a configurar la existencia de una profesión que se encuentra inmersa en una creciente complejidad en los problemas y necesidades sociales emergentes, para los que el Trabajo Social no siempre cuenta con respuestas propias. Esto, acentúan los sentimientos de incertidumbre y rezago profesional, respecto a los escenarios de movilidad profesional. (Castañeda & Salamé, 2009, pág. 113)

Debido a esto, surgen los movimientos sociales, los que pueden producir cambios que afectan la identidad de las personas, evidenciando la necesidad de generar nuevas categorías teóricas para nominar las situaciones y sujetos sociales. Este es uno de los efectos de los movimientos sociales ya que impactan en la concepción sobre la intervención profesional.

Las transformaciones estructurales causadas por la cuestión social, entendiéndose estas como aquellas “tensiones generadas en la sociedad por las contradicciones en las relaciones capital-trabajo (Leblanc, 2009, pág. 2)”, y que se manifiestan en la vida cotidiana

de los/as sujetos, afectando su calidad de vida y las condiciones de reproducción social que complejizan la comprensión de los procesos sociales.

Por esta razón, el Trabajo Social desde estos campos de acción comprendería un saber actuar validado que se relaciona con el campo de la intervención directa con sujetos de atención, en un escenario particular y contextualizado, perfilado por las exigencias, restricciones y recursos, enfocándose en una intencionalidad (Le Boterf, 2011) que se caracteriza por “un sustrato centralmente ético – valórico, político o ideológico (idead – valores – ideologías)” (Castañeda & Salamé, 2009, pág. 114)

En este contexto, la educación superior juega un rol clave, como instancia de reflexión crítica y formación profesional, requieren un especial responsabilidad y urgente desafío ético, en favorecer la reflexión crítica y las adecuaciones curriculares necesarias en la formación profesional, a fin de actualizar y hacer más efectiva la actuación profesional en los nuevos contextos sociopolíticos.

El grado de complejidad que adquieren hoy los actuales escenarios de actuación profesional, se plantea la necesidad de ampliar los paradigmas de conocimiento, con teorías comprensivas del sujeto en sociedad, como todo y parte de una totalidad interdependiente, que apunten a intervenciones holísticas, inter y transdisciplinarias, actuando simultáneamente, en las dimensiones individuales y colectivas del sujeto y en los contextos y dimensiones donde este se desenvuelve.

De acuerdo al contexto chileno, la cantidad de estudiantes matriculados durante los últimos 5 años, de acuerdo al Informe de Matrícula en la Educación Superior en Chile – 2020, Ministerio de Educación, son:

Tabla 1

*Matriculas de Educación Superior en instituciones chilenas*

<b>Tipo de Institución</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Centros de Formación Técnica	59.423	60.034	59.204	60.927	55.863
Institutos Técnico Profesionales	123.220	119.657	121.506	121.894	109.617
Universidades	155.460	155.823	155.415	149.730	139.880
<b>Total</b>	<b>338.103</b>	<b>335.514</b>	<b>336.125</b>	<b>332.551</b>	<b>305.360</b>

---

Elaboración Propia. Fuente; Ministerio de Educación. Servicio de Información Educación Superior SIES (En Informe Nacional 2020)

En el caso específico del Trabajo Social en Chile, de acuerdo a la Subsecretaría de Educación Superior, existirían actualmente Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica que imparten la carrera de Trabajo Social y Técnico en Servicio Social (Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación, s/f). De acuerdo al año 2019, las cifras estudiantes inscritos en instituciones es la siguiente:

Tabla 2

*Estudiantes matriculados/as en carrera de 1° Trabajo Social y Servicio Social y total general de matrículas al año 2019.*

<b>Instituciones</b>	<b>Matrículas 2019</b>	<b>Total General 2019</b>
<b>Centro de Formación Técnica</b>	1.079	2.670
<b>Institutos Profesionales</b>	6.947	21.928
<b>Universidades</b>	3.154	14.222
Total	11.180	38.820

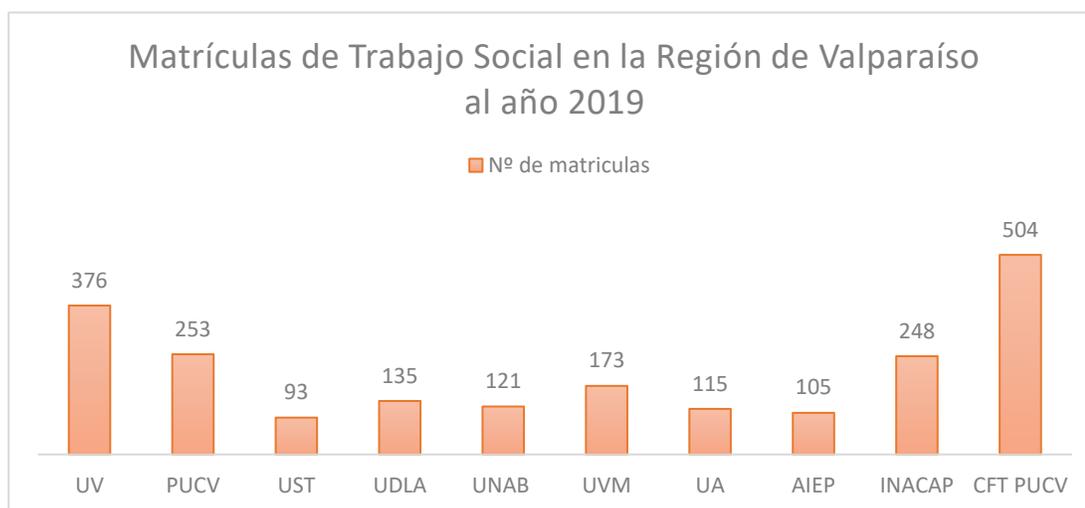
Elaboración Propia. Fuente: [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl) (2019)

Existen 87 universidades que imparten la disciplina y 98 centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales que imparten la carrera de Trabajo Social o Servicio Social (Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación, s/f), en donde actualmente se desarrolla una enseñanza en los ámbitos de lo "profesional y disciplinario" (Farías, 2009, pág. 59).

Dentro del contexto regional, la cantidad de estudiantes matriculados/as en Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica en la carrera de Trabajo Social o Servicio Social / Técnico en Trabajo Social, son

Figura 1

*Matrículas de Trabajo Social en la Región de Valparaíso, año 2019*



Elaboración Propia: En base a datos [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl) (2019)

La inclusión de los datos se basó en la cantidad de estudiantes matriculados/as en carreras relacionadas a Trabajo Social dentro de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica ubicadas dentro de la región de Valparaíso. Se percibe que la mayoría de las matrículas, se encuentran presentes en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, que contemplan entre sus carreras Servicio Social, Técnico en Trabajo Social y Trabajo Social (sin licenciatura).

Actualmente las instituciones universitarias que forman a estos profesionales tienen el desafío de incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje un diseño curricular basado en competencias.

Según lo planteado por la Federación Internacional de Trabajo Social, las competencias de los profesionales de esta disciplina deben estar direccionadas por los principios generales del Trabajo Social: el respeto por el valor intrínseco y la dignidad de los

seres humanos, no hacer daño, el respeto a la diversidad y la defensa de los Derechos Humanos y la Justicia Social.

El rol del profesional del Trabajo Social dentro de la formación por competencia, apunta a ser proactivo, mediador, activista y reivindicativo; con conocimiento de cuestiones políticas, económicas, legislativas y socioculturales. Por lo tanto, resulta ser necesario que tenga las competencias básicas, generales y específicas, que le permita el desempeño exitoso de su ocupación, tales como compromiso ético, crítico, autocrítico y responsable; aprendizaje y aplicación de los conocimientos en la práctica; habilidad para la toma de decisiones y de adaptación a nuevas situaciones; comprensión y expresión, con dominio del lenguaje especializado de la disciplina.

En definitiva, en el marco de la globalización económica y sus diversas consecuencias económicas y sociales, la formación por competencias es una tendencia en todos los países, ya que se convirtió en una necesidad y su presencia en el panorama educativo de la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad sin perder el horizonte de las necesidades de la sociedad actuales, de la profesión, de la disciplina y del trabajo académico.

A modo de conclusión, el desarrollo de contextos, en la precarización y vulnerabilidad en Chile, han posicionado y tensionado al Trabajo Social a ser una disciplina que se desenvuelve en diferentes esferas sociales, productivas y reproductivas. “Su inserción ha puesto como desafío fundamental, la comprensión, análisis, interpretación e intervención de la realidad que permita el desarrollo del conocimiento en un ejercicio dialéctico permanente,

abriendo caminos para nuevos paradigmas y cuestionando perspectivas instaladas y reproducidas en el tiempo.” (Merino & Ibáñez, 2020, pág. 35)

La realidad social dinámica, en sintonía con los movimientos y demandas sociales a nivel global y local, ponen en jaque el orden social y, con ello, la generación de nuevos desafíos en términos de relaciones sociales, condiciones objetivas y subjetivas, que van derivando, desde una perspectiva institucional, en políticas sociales, estrategias y acciones para el abordaje y proyección de estas mismas. Es por esta razón que un profesional del Trabajo Social debe ser emocionalmente inteligente ya que como plantea Bisquerra (2001) afirma ello “facilita las relaciones interpersonales, debido a que permite ser consciente de las emociones, comprenderlas, manejarlas en uno mismo y en otros, y utilizarlas para razonar mejor”, es decir, bidireccional. Sin estas habilidades mencionadas, la intervención social carecerá de profesionalidad y caeremos en el asistencialismo del trabajo social, perdiendo de esta manera la esencia que caracteriza a nuestra profesión.

Por lo tanto, se considera que sin educación emocional para los futuros profesionales y sin que ésta facilite herramientas para la gestión y expresión emocional, el Trabajo Social pierde su esencia, ya que esta disciplina se basa en crear vínculo con la persona y ser un acompañante en su proceso, sin embargo para lograr este objetivo se necesitan habilidades socioemocionales, para crear una relación social, lo que incluye que se necesita comprender las emociones de un otro, durante un proceso de intervención fundada priman los conceptos de cercanía, confianza, escucha activa, respeto por un otro, para que la relación entre profesional y persona con el fin de generar un vínculo y una relación profesional simétrica durante la intervención profesional. Para todo esto se necesita que el profesional sea emocionalmente inteligente. “Un enfoque del trabajo social centrado en la persona y sus

derechos tiene que estar sustentado también en procesos de intervención donde la inteligencia emocional, más allá del asistencialismo, forme parte de las herramientas, la planificación y la propia formación de las Trabajadoras Sociales.” (Merino & Ibáñez,2020)

Es por esta razón que se requiere promover hoy día la alfabetización emocional de las personas, y aún más en los futuros Trabajadores sociales, ya que esta profesión destaca por las habilidades socioemocionales requeridas para gestionar una intervención fundada, eficaz y eficiente hacia otro, elementos tan necesarios en la disciplina social.

Tradicionalmente las instituciones educativas de educación superior han estado centradas en proveer de conocimientos al estudiante. Sin embargo, la educación debe ponerse al corriente en su intervención en cuanto a los aspectos cognitivos y los emocionales de su cuerpo estudiantil, con la finalidad de lograr el desarrollo integral del ser humano. Si no involucran el concepto de competencias socioemocionales durante la formación académica de los estudiantes, surge la problemática formativa que perjudica a los futuros trabajadores sociales, la instituciones tiene la obligación de incluir un desarrollo completo que comprende la adquisición de una identidad y autoconocimiento sólidos que permitan a los alumnos enfrentarse de forma autónoma, responsable, reflexiva y crítica a las diversas situaciones sociales que impone la vida cotidiana.

## **1.2 Estado del Arte (Etapa descriptiva y hermenéutica)**

### **1.2.1 Etapa Descriptiva**

#### **1.2.1.1 Contexto internacional**

En el año 2010, los docentes Juan José Irigoyen, Miriam Yerith Jiménez y Karla Fabiola Acuña del Programa de Psicología del Departamento de Psicología y Ciencias de la

comunicación de la Universidad de Sonora, en México, realizaron una investigación denominada “Competencias y educación superior”. En este estudio proponen una idea de formación universitaria basada en competencias a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje como interacción didáctica, “(...) considerando como factores determinantes: el desempeño del estudiante y del docente, los objetos referentes, los criterios disciplinares y de logro del aprendizaje, y el ámbito disciplinar” (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2010, pág. 1).

Los autores proponen que la formación universitaria basada sólo en los conocimientos de contenidos y el privilegio que se le otorga a la producción de éste, están siendo modificados debido a la breve temporalidad de los saberes, lo que supondría que la adquisición de conocimiento demandaría nuevas categorías de enseñanza.

El supuesto principal que comprende la utilización del concepto de competencia en la formación académica, vendrían siendo “cosas”, las que se pueden poseer, adquirir, transmitir y construir, y por ende, la institución y el/la docente son los encargados de entregarlos (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2010, párr. 29). Pero al margen de esto, se expone una crítica y se establece la interrogante de qué es lo que ocurriría con la integración de las competencias del saber ser, analizando que las multiplicidades de definiciones que la empapan, tendrían un vacío en la propuesta metodológica de cómo abordar esta noción dentro de la formación.

Ante esta interrogante, se propone un nuevo modelo de enseñanza – aprendizaje como la unidad funcional del proceso educativo, conceptualizado como interacción didáctica, que se define como el intercambio recíproco entre individuos (profesor–estudiante) y los objetos y situaciones referentes definidas por el dominio disciplinar y el ámbito de desempeño. Los

factores que determinan esta relación serían el desempeño del estudiante y del docente; los objetos, hechos y situaciones; los criterios y requerimientos disciplinares y de logro del aprendizaje; y el ámbito disciplinar (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2010, párr. 36).

Dentro de este modelo, el concepto que se le atribuye al aprendizaje, viene dado por el comportamiento que tendría un individuo frente a situaciones que determinan un criterio, como cuando se aprende algo, el conocimiento vendría validado por lo que se hizo y cómo se hizo para acceder a él; y el resultado de esto en forma de competencia, vendría siendo la disposición que se tuvo para realizarlo de manera eficaz y ante situaciones inciertas.

Durante el año 2019, se publicó un estudio realizado por las docentes Pilar Martínez Clares y Natalia González Morga, en Murcia, España, llamada ‘‘El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos’’. Esta tuvo por objetivo indagar respecto al nivel de dominio de los y las estudiantes de grado de las distintas ramas de conocimiento y su relación con la experiencia académica y profesional vivenciada durante los estudios universitarios para determinar sus factores más influyentes.

Las autoras hacen énfasis en la importancia de considerar una formación académica con la integración de las competencias transversales, ya que un aprendizaje basado en éstas, permitiría que los y las estudiantes estén mejores capacitados/as para afrontar los cambios sucesivos que implica la abundancia de información, la caducidad del conocimiento, la fragmentación de fronteras entre países, entre otras (Martínez & González, 2019, pág. 2).

Durante el desarrollo de este apartado, las autoras reflexionan críticamente respecto a la formación y cómo ésta se ha centrado en una formación especializada en diferentes ocupaciones, que ha hecho que el abordaje de las distintas tensiones que pueden surgir

durante ese proceso se maneje de una forma más fragmentada y desde un único enfoque técnico o cognitivo. Por ende, aparta la dimensión más personal y social, referente a una formación integral, que podría potenciar en forma paralela las competencias más técnicas con las sociales, personales y emocionales.

Para una aproximación y delimitación del tema, las autoras proponen analizar el dominio de las competencias transversales a través de las actividades curriculares, entendiendo que estas pueden verse reflejadas en base a la experiencia académica y profesional de el o la estudiante; y las extracurriculares, comprendiendo que se visualizan como una potencial estrategia pedagógica, que apunta a la adquisición eficaz de competencias de carácter interpersonales, debido a su alto dinamismo y activismo.

En base a los resultados y la relación que propusieron entre las competencias transversales y las distintas variables curriculares, como lo serían la asistencia a clases, notas, horas de estudio a la semana y extracurriculares, como lo serían la participación en actividades universitarias, becas de formación, investigación y situación laboral; se evidenció que los y las estudiantes tenían un dominio aceptable, aunque podía mejorar, en la competencia relacionadas con el compromiso ético y social y el trabajo en equipo; mientras que la menos dominada era la adquisición de una lengua extranjera.

Otro de los estudios que se presentan, es de los doctores en ciencias pedagógicas, Silvia Colunga Santos y Jorge García Ruiz, de Cuba, que se denomina “Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica”, publicado en el año 2016, la cual refleja parte de lo que se pretende abordar en esta investigación.

La investigación de estos autores estuvo dirigida principalmente al diseño y aplicación de una intervención educativa desde cinco bloques (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar) relacionados con las competencias socioemocionales en másteres y doctores en formación desde el ámbito de la educación.

Se plantea que la educación debería poner como foco principal la instauración de un equilibrio entre su intervención vinculada con los aspectos cognitivos y los emocionales, lo que fortalecería el desarrollo integral del ser humano. En consecuencia, esto permitiría que los y las estudiantes pudieran enfrentarse de forma autónoma, responsable, reflexiva y crítica a las diversas situaciones sociales que impone la vida cotidiana. (Colunga & García, 2016, pág. 319)

Dentro de su desarrollo, proponen conceptualizaciones desde las perspectivas de S. Tobón (2012), el cual fundamenta que

(...) las competencias pueden ser entendidas como desempeños integrales para interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con creatividad, idoneidad, mejoramiento continuo y ética, desarrollando y poniendo en acción de forma articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer (Colunga & García, 2016, pág. 320).

Desde esta significación de competencias, se desprende las competencias socio-emocionales como se emplea en este estudio, el cual comprende que son “los conjuntos de conocimientos, capacidades, habilidad y actitudes necesarias para tomar conciencia,

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Colunga & García, 2016, pág. 321).

Desde la perspectiva teórica se encuentra el estudio realizado por la investigadora española, Marta Romero Ariza, quien en el año 2010 publicó un artículo denominado “El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas”, donde se aproxima al aprendizaje experiencial desde una estrategia metodológica en el contexto de las nuevas demandas formativas.

Para esto, justifica que este tipo de aprendizaje, está teniendo importancia dentro de los últimos años en el contexto educativo, debido a las nuevas tendencias en educación y las demandas sociales. Por lo que, por un entorno rápidamente cambiante, las diversas disciplinas proponen cada vez nuevos conocimientos y avances en las tecnologías de la información y la comunicación.

Esto, implica que se garantiza que el o la estudiante será capaz de responder a una sociedad rápidamente cambiante, a través de la conexión que tendría que hacer en torno a la teórica y la práctica, porque manifiestan que, “cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido” (Romero Ariza, 2010, pág. 90). Este y otros aspectos han hecho que se le otorgue especiales importancias para potenciar o complementar la enseñanza formal a través de la integración de aprendizaje fuera del aula.

La autora propone que el énfasis que se le está otorgando a este tipo de educación basada en competencias y habilidades que pueden sobrellevarse mediante el aprendizaje experiencial, integraría el concepto de experiencias de aprendizaje fuera de las aulas, en

contextos más y menos formales, como un gran mecanismo para potenciar la educación más formal y funcionalista. Esto se fundamenta en un movimiento destinado a investigar acerca de los posibles procesos formativos que pueden ocurrir en los lugares de trabajo, como en otras partes, denominado Manifiesto por el aprendizaje Fuera del Aula (Department for Education and Skills, 2006).

También, dentro del artículo se desarrolla un marco teórico que justifica el aprendizaje experiencial y los párrafos antes mencionados, citando varios autores como lo son Smith (2001), Dewey (1938), Epstein (1994), Itin (1999), Raelin (2000) y un autor más contemporáneo como Chisholm (2009) que tomó parte de los postulados de Dewey para “establecer un modelo conceptual de esta teoría, con el objetivo *sic* de aportar una base teórica para el estudio sistemático del aprendizaje vinculado al desempeño de tareas (...)” (Romero Ariza, 2010, pág. 91)

En base a Chisholm (2009), es que la autora encuentra un consenso para otorgar un modelo conceptual acerca de la aplicación de este modelo de enseñanza en contextos más o menos formales y que respondería a que este modelo vendría a superar la reticencia entre profesores y académicos conservadores, en la utilización de este tipo de aprendizaje tanto fuera como dentro de las aulas.

También, dentro de las aproximaciones teóricas que entrega, menciona que estas podrían aportar nuevas fórmulas educativas, que fomentarían el desarrollo de competencias y promoción de aprendizajes autónomos y reflexivos que son altamente demandados en contextos formativos.

#### 1.2.1.2 Contexto nacional

De acuerdo al contexto nacional, se encuentra el artículo publicado durante el año 2013, de Verónica Villarroel y Daniela Bruna, pertenecientes a la Universidad del Desarrollo,

el cual se titula “Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente”.

A partir de este estudio se desarrolla una reflexión crítica a lo que serían las competencias genéricas en educación superior, donde se caracterizan los diversos modelos que aplican el concepto de competencias transversales o genéricas como se le denomina en este estudio y que se comprenden en base a los requerimientos del medio (social, productivo) hacia las instituciones de educación superior. Esto surge, con la finalidad de alinear el perfil de egreso de los estudiantes en formación, con el de un profesional competente en el ejercicio de su labor, es decir, que la toma de estas competencias en la educación superior, implicaría que sus egresados/as realicen un desempeño de excelencia.

Para lograr una formación que armonizara con un perfil por competencias, es necesario utilizar una metodología que releve el rol del estudiante a un lugar de acción y responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Lo anterior supone un gran desafío para todas las instituciones, ya que se requiere dar el espacio, autonomía y recursos al docente para realizar una “actualización docente en metodologías de enseñanza y evaluación, mayor tiempo de preparación de clases y construcción de evaluaciones auténticas, más tiempo para entregar retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados en pruebas y realizar actividades prácticas donde se observe el despliegue de las competencias de la asignatura” (Villaruel & Bruna, 2014, pág. 31).

Otro de los estudios a nivel nacional es el de Carlos Salazar, Constanza Olgún, Yohana Muñoz, quienes durante el 2019 publican su artículo acerca de las “Competencias genéricas en la educación superior: Una experiencia en la Universidad del Bío Bío, Chile”. Esta investigación tiene como objetivo principal según los/as autores el estudiar los intereses de formación integral de los y las estudiantes de una universidad en específico, con la

finalidad de agruparlos de acuerdo a las competencias genéricas que se encuentran definidas en su propio modelo educativo e identificar que puedan existir entre todas las facultades que conforman la casa de estudio.

De acuerdo al modelo educativo específico de la Universidad del Bío Bío, se define su propósito en concordancia con la formación integral de sus estudiantes, considerando su desarrollo como personas y en cuanto a la disciplina, fundamentándose desde el modelo de enseñanza aprendizaje, el conocimiento, las habilidades y actitudes.

Para el análisis de este, se expusieron distintas definiciones de competencias genéricas, para luego proceder a realizar un cuestionario a los sujetos de estudio que estuviera relacionado con éstas. Los diversos resultados respondieron a una metodología de carácter cuantitativa, respecto a resultados descriptivos, que tuvieran el objetivo de evidenciar y caracterizar a los sujetos, respecto a los elementos que conforman las competencias genéricas, a saber, la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de adaptarse a los cambios, saber relacionarse, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida.

También, se presenta un artículo, elaborado en el año 2018 por Marcela Romero, Ramón Ramos, Cristina Castillo, Daniel Pérez y Nieves Hernández y denominada “Aprendizaje servicio en la educación superior: desde la participación individual a la participación institucionalizada”.

Dentro del presente artículo abarca la trayectoria de docentes que han ido encontrándose dentro de los espacios universitario, con la finalidad de desarrollar en sus cátedras la metodología activo – participativa.

Pero para llegar a esto, el conjunto de docentes da cuenta, a través de la observación de la realidad, que existía un elemento detonador de la acción social, el cual tiene relación

directa con la dictadura. Se concierne que luego de este proceso, se visualizó un país afectado por la fracturación del tejido social, que generó fuertes problemáticas de convivencia (desigualdad, desconfianza, indolencia y negación, entre otras), sumando a todo esto la privatización de la educación y la comercialización de servicios educativos.

Este análisis, mediante la observación que realizaron, condujo a que el grupo de profesionales pensaran e intentaran abordar desde una visión valórica diferente a la que se veía expuesta, abordándose a partir de “la potencialidad que representaría la educación superior como eje aglutinador de las acciones que otorgan las condiciones necesarias para vivir de manera sostenible, con valores que complementan a los profesionales, como ciudadanos, responsables de sí mismos y del entorno” (Romero, Ramos, Castillo, Pérez, & Hernández, 2018, pág. 125)

Para los/as autores, este cobraba fuerza por la retroalimentación que recibían a través del intercambio académico con las universidades extranjeras y, que se veían respaldadas por nuevas formas de enseñar, que evidenció el Informe Delors y su posicionamiento en cuanto al desarrollo humano sostenible para la obtención de otro tipo de aprendizaje.

Respecto al contexto nacional, según los/as autores, existen redes de universidades que se encuentran intencionando la formación de estudiantes en base a temáticas valóricas y actitudinales, que conducen a la responsabilidad social, lo que también propone un desafío para la cátedra universitaria tradicional.

Ante estos cambios y evoluciones, proponen el aprendizaje servicio, que también tuvo complicación en torno a la aplicación dentro de las metodologías de formación. Se caracteriza por no sólo ajustarse desde los fundamentos pedagógicos del aprendizaje, sino que también resalta el sentido del aprendizaje experimental propuesto por J. Dewey.

En tal sentido, los/as autores señalan que, en la cátedra universitaria, la idea de conocimiento se crearía a partir de la experiencia, de la acción, es decir, del aprender haciendo. También le otorga importancia a la influencia de actores sociales y culturales, que apoyen un modelo de descubrimiento del aprendizaje, obligando al docente a desarrollar un proceso activo de enseñanza, que permita que los y las estudiantes desarrollen habilidades mentales de forma natural, en concordancia a vivencias o experiencias personales pasadas y con sentido social que se logran a través de procesos activos de construcción del conocimiento.

### 1.2.2 Etapa hermenéutica

De acuerdo a la revisión bibliográfica, se ha podido constatar algunos antecedentes sobre competencias, competencias transversales, competencias socio - emocionales, educación superior, demandas formativas y aprendizaje experiencial, que dan cuenta sobre los antecedentes que existirían y los que faltarían por investigar.

Se comprende desde estos estudios, que se existían múltiples estudios que realizan críticas en base a que no existiría una metodología clara, ni tampoco supuestos teóricos claves y consensuados que aportaran al desarrollo de esta educación basada en competencias. Por lo que tomar en cuenta este tipo de aprendizaje, sería un desafío mayor para las entidades educativas, pero no menos importante. Pero se refleja, además, que en muy poco de ellos, realizan una propuesta de diseño metodológico educativo para la aplicación o el desarrollo de la formación por competencias socio – emocionales en la educación superior y más específicamente en el área del Trabajo Social.

Ante eso, y los aspectos que faltarían por abordar serán lo que guíen esta investigación, aludiendo a la formación del desarrollo por competencias socio – emocionales, definidas por un autor que asemeje en su descripción a los antecedentes que surgen en el ámbito socio – personal de actuación y formación del Trabajo Social, desde el modelo del aprendizaje experiencial enfoque en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Por ende, se comprende que las competencias serían procesos los cuales las personas pondrían en práctica a través de un desempeño basado en acciones-actuaciones-creaciones. De estas se podrían identificar desde dos perspectivas, una tiene que ver con las competencias de desarrollo técnico – profesional y otras que tienen que ver con el ámbito de desarrollo socio-personal, el cual se fundamenta que todavía no existe un consenso en la denominación que se le entregaría para poder abordarlas, lo que implica que sean comprendidas desde competencias personales, participativas, interpersonales, de desarrollo personal, transversales, básicas para la vida, socio-emocionales o socio afectivas, entre otras.

En tal sentido, se evidencia a través de la revisión la urgencia que tiene el ámbito de la educación respecto al abordaje de los conocimientos y su modelo de enseñanza, esto dado por el marco de una sociedad del conocimiento cambiante, que instruye hacia el deseable desarrollo de una pedagogía innovadora, que no solo capture la atención de los jóvenes profesionales en formación, sino que además produzca aprendizajes efectivos en temas trascendentales y transversales a cualquier profesional.

Finalmente, se percibe que la acción de equilibrar la docencia, la enseñanza en educación superior y nuevo modelo de enseñanza – aprendizaje posibilitaría cambios en el orden del desarrollo humano sostenible de cada estudiante, aportando a un ámbito aún un

poco ausente en ciertas aulas universitarias. Esto, ordena la reformulación de la experiencia práctica para introducirla en el quehacer universitario, junto con una ética altruista y respetuosa de los entornos y sobre todo abierta a las nuevas conciencias sociales de los estudiantes que ingresan por primera vez a la vida universitaria.

### **1.3 Identificación y delimitación del problema**

La delimitación del problema de investigación tiene relación con que este tipo de estudio es de carácter formativo, entendiéndola como “aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados y para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios” (Restrepo, 2003, pág. 199). Al proponer esta evidencia, se supone que el carácter teórico que guía y fundamenta esta investigación proviene desde un enfoque constructivista, debido a que según M. Campos & S. Gaspar se reconoce que “(...) el constructivismo es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación” (citado en Tünnermann, 2011, pág. 23).

De acuerdo a lo señalado anteriormente, existiría un problema de carácter formativo que otorgaría como evidencia el fenómeno a investigar durante el presente trabajo y el cual se acerca a que los requerimientos de la sociedad, implican cada vez más grandes transformaciones.

Ante esto, la enseñanza de la educación superior, se centró en la entrega de información a través de cátedras que tuvieran como finalidad la transmisión de abundante información teórica y por la que el o la estudiante debía hacerse cargo de la forma de adquirir ese aprendizaje. La autora Juliá (2011) afirma que esta forma de concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje empezó a evidenciar problemas para las universidades cuando se

enfrentaron a un aumento exponencial de la matrícula de alumnos y alumnas; y el cual se caracterizó por la heterogeneidad de estudiantes que ingresaban al primer año de universidad.

Por lo que, comenzó una crisis dentro de los procesos de enseñanza de estudiantes de educación superior. Según Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta (2010) se evidenció que los y las estudiantes presentaban problemas para integrar y relacionar materias, mostrando un aprendizaje superficial que impedía la aplicación de sus conocimientos en otros contextos (460). Desde esta perspectiva, surgen también cuestionamientos a la pertinencia de los contenidos enseñados, ya que no se evidenciaba claramente si los egresados de la educación superior se desempeñaban satisfactoriamente en sus primeros contextos laborales profesionales.

Evidentemente, estos problemas de índole formativo, centraron la atención ante la calidad de la docencia y se comenzaron a concebir nuevos procesos pedagógicos que procuraban una reforma en las metodologías educativas, sustituyendo el modelo basado en la enseñanza, por uno centrado en el aprendizaje.

Baeten, Struyven & Dochy (2013) manifiestan que, este interés por una metodología de enseñanza que fuera orientada al aprendizaje, pretendía que el o la estudiante se convirtiera en un agente activo en su propio proceso educativo, lo que le permitiera encontrar el sentido y lograr la comprensión de los contenidos, construyendo así un conocimientos coherente y organizado (citado en Villarroel & Bruna, 2014, pág. 24).

Por lo tanto, la exigencia de la educación superior es cada vez mayor, por lo que el sistema educativo ha iniciado de cierta forma, procesos y modelos que convoquen a desarrollar la transformación de los y las nuevos/as profesionales en base al campo de las competencias. Al mencionar el sistema educativo, se puede ligar un sistema educativo integral de corte europeo, que se ha manifestado y evidenciado durante la recolección de las fuentes de

información para esta investigación, y en la cual las principales aportaciones teóricas y epistemológicas utilizadas provienen de éste.

En particular el Trabajo Social, se vienen explorando las más diversas perspectivas sobre el tema de la intervención social, tratando de dar respuestas a muchos de los desafíos, que tienen que ver, de un lado, con la formación académica y del otro, con la intervención profesional, en los nuevos contextos complejos en que se expresan las nuevas realidades sociales. La transformación mundial de las últimas décadas explicitada en el cambio de las condiciones sociales, económicas y tecnológicas ha sobrevenido de tal forma que se requiere un replanteamiento fundamental de la relación entre el aprendizaje y la educación.

Actualmente el Trabajo Social como profesión disciplina en construcción, tiene que tomar en cuenta las reales amenazas presentes en el contexto y los desafíos que se derivan de la necesidad de generar un conocimiento social, que permita fundamentar la intervención profesional en lo social, por las profundas implicaciones que tiene para el desarrollo de la profesión a mediano y largo plazo.

Esta práctica social ejercida prioriza la acción social, en la cual radica una de las mayores potencialidades del Trabajo Social, ya que ha ido acumulando un saber, un saber hacer y un deber ser, del que carecen fundamentalmente las disciplinas sociales que priorizan y continúan priorizando la construcción de un objeto de conocimiento. Según Estrada (2009), a mediano y largo plazo, si no se asumen estos desafíos muchas de las disciplinas y profesiones, estarán irremediablemente sometidas a perder vigencia o incluso a desaparecer, dadas las necesidades y las demandas sociales existentes, desde los sujetos, las poblaciones, las instituciones sociales, las agendas de políticas públicas y los nuevos contextos sociales, culturales, políticos, etc. (pág. 29).

Los contextos y escenarios sociales actuales, se caracterizan por una marcada pobreza, exclusión social, desigualdad, desintegración, heterogeneidad de lo social, fragmentación social, diferenciación, crisis de identidades y pérdida de los vínculos y de los lazos sociales, la vida en sociedad se ha complejizado y es necesario avanzar en la construcción de un conocimiento de lo “social”, que permita abordar de manera distinta las problemáticas y fenómenos sociales, en los nuevos escenarios y contextos complejos de intervención profesional. En este sentido el Trabajador Social, como una disciplina integrada en un proceso de transformación y adaptación constante, se enfrenta en el contexto actual de crisis a una serie de retos que condicionan e incluso determinan el rol a desarrollar por los/as trabajadores sociales.

Se puede señalar que el proceso formativo de los y las estudiantes, es un proceso continuo, donde la educación debe tener una mirada integral del estudiantado y, por ende, el desarrollo de las competencias y habilidades socioemocionales debe ser considerado como primordial Casassus (2007) Y específicamente para la profesión de Trabajo Social ,la inteligencia emocional está muy vinculada, para poder conocer sus propias emociones, ya que sin el conocimiento sobre cómo gestionarlas, es complicado llevar a cabo una adecuada intervención social, la razón, porque los profesionales del ámbito social trabajan con situaciones complejas y complicadas, lo que significa que, sin capacidad para gestionar nuestras propias emociones, no podremos ser capaces de realizar un acompañamiento adecuado con la persona, lo que es imprescindible en los profesionales del Trabajo Social para entender las emociones de las demás personas, y poder llevar a cabo una intervención basada en la empatía, escucha activa y en el vínculo, característica de esta disciplina

“La ausencia de una formación que se funde en el conocimiento de la relación entre teoría y método para abordar el estudio de las realidades sociales pesaría mucho en la intervención del trabajo social, lo que naturalmente le impide generar un conocimiento sobre las especificidades sociales en las que interviene, repensar y teorizar la intervención, criticarse a sí misma y cuestionar creativamente las teorías tomadas de las ciencias sociales y humanas” (Estrada, 2011, pág. 36)

Por tal motivo, la delimitación del problema formativo tiene que ver esencialmente con la preparación y la búsqueda de un/a profesional preparado/a y con ciertas competencias para enfrentar diversos problemas disciplinares que han podido ser generados por el proceso de globalización y la necesidad imperante de un nuevo profesional con vasto sentido humano dentro de la formación académica del Trabajo Social.

Ya sea por las transformaciones ocurridas en el mundo laboral, sumadas a las necesidades sociales vinculadas a estos cambios, inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias, utilizando la expresión de competencias de desarrollo socio-personal, entendiéndolo que incluye, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal. (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007) de igual forma el autor, plantea de que hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los curriculums profesionales, la idea es una integración sinérgica de ambos contenidos, la dimensión académica y la dimensión de las competencias del desarrollo socio-personal

Es por esto y debido a la experiencia contrastada por las investigadoras, dentro de la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Viña del Mar, existirían aspectos relacionados a diversas problemáticas que se vivencian dentro de la formación y que, por lo tanto, provocarían algún tipo de crisis, entendiéndose que los o las estudiantes no tendrían las herramientas personales suficientes para poder abordarlos.

Si bien, existiría esta delimitación, aún no se concierne bien si esto se daría por elementos internos de la formación o por elementos que estarían relacionados a aspectos personales de cada estudiante y que “la resolución de aquella *sic* crisis dependería de la capacidad del sistema para generar estrategias de afrontamiento, la cual a su vez depende de la sinergia cognitivo – emocional o sentimiento de fuerza interna de poder reconocerse y en tanto actuar en correspondencia” (Duque & Gallego, 2008, pág. 15).

De acuerdo a la identificación de la problemática se aproximaría a las competencias socio – emocionales de los y las estudiantes de Trabajo Social, que se encuentran desempeñando su formación académica dentro de la Universidad Viña del Mar, la cual se encuentra orientada en base a un diseño curricular por competencias.

Esta elección, tiene relación con la identificación del objeto de estudio – competencias socio – emocionales, la cual se realizó a través del recorrido y análisis que se siguió, tras evidenciar que el modelo basado en competencias socio – emocionales en la educación superior ha sido modificado, re conceptualizado y criticado por algunos, respecto a las diversas metodologías que se seguirían para poder abordarlo.

En el año 2011, ante el surgimiento de la necesidad de analizar y reformular el proyecto educativo con el que contaban, la institución desarrolló un nuevo propósito en su enseñanza, que tuviera relación con la promoción de una práctica docente, “orientada al logro de

aprendizajes de calidad y a una inserción laboral exitosa” (Universidad Viña del Mar, s/f, párr. 1).

Lo anterior, se puede relacionar a la problemática expuesta, en uno de los puntos que proponen ante este nuevo modelo de enseñanza aprendizaje, el cual busca

(...) fomentar el alineamiento constructivo de estrategias y metodologías de enseñanza y evaluación que faciliten el aprendizaje significativo e integrado, centradas en el estudiante y que fomenten su autonomía con una aproximación temprana a la realidad de las respectivas profesiones y disciplinas asociadas (UVM, s/f, párr. 4).

En cuanto a la delimitación espacial que se ha establecido para esta investigación, sería en la Universidad de Viña del Mar, Región de Valparaíso, específicamente en la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, carrera de Trabajo Social.

Respecto al límite temporal, se fijará entre agosto del año 2020 a junio del año 2021, considerando que pudieran presentarse algunas eventualidades que tienen relación a la crisis sanitaria que vive el país y el impacto que ha generado en los procesos y las pertinentes modalidades de formación que han tenido que surgir.

Los sujetos de estudio, son los y las estudiantes que se encuentran activos desde el año 2019 en adelante, de la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Viña del Mar.

## **1.4 Justificación de la selección del tema**

### 1.4.1 Evaluación de la relevancia de la investigación para:

#### 1.4.1.1 Los sujetos e institución

Esta investigación tiene como característica el ser elaborado desde una visión de investigación formativa, entiendo este tipo, como

(...) el reto de reconstruir el discurso pedagógico, poniéndolo en un plano más real, en el cual el conocimiento sirva como posibilidad de confrontar y solucionar los problemas del mundo que habita. Así mismo, la comunidad debe ganar en este proceso, pues debe facilitar los mecanismos para que las diferentes problemáticas se conviertan en objeto de estudio y estos resultados contribuyan a mejorar el estado de las cosas de la comunidad misma (Gamboa Bobadilla, 2013, pág. 56).

La investigación formativa dispone a los sujetos seleccionados dentro de esta investigación, los que serían los y las estudiantes de Trabajo Social. Para esto, existe la posibilidad de construir diálogos, no sólo desde un nivel académico, sino también abarcando contextos y actores sociales, que, debido a la complejidad del escenario actual del país, sería de gran relevancia para la comprensión de variados fenómenos sociales que han transcurrido en los últimos tiempos.

Desde esta visión formativa se pretende generar un conocimiento de las habilidades del siglo XXI, además de generar conocimientos basados en competencias, incursionando en un aprendizaje, que potencie las habilidades blandas, el pensamiento crítico y la reflexión. La idea es contar con los mecanismos de defensa suficientes para poder afrontar el quehacer profesional, y consecutivamente poder sistematizar aquel conocimiento para su posible emulación.

Desde la experiencia práctica, siendo esta “el corazón de toda transformación que apunte a la producción de nuevas representaciones, de nuevas interacciones y de reestructuraciones de los modos de pensar y actuar vigentes en un momento dado” (Castañeda, 2014), se posicionaría la Universidad Viña del Mar.

La Universidad Viña del Mar, estableció un plan educativo donde apunta a nuevas estrategias de enseñanzas, facilitando el aprendizaje significativo centrado en el estudiante y

que fomenten su autonomía con una aproximación temprana a la realidad de las respectivas profesiones y disciplinas asociadas. Promoviendo una experiencia educativa positiva, por medio de acciones complementarias que propicien la inclusión y la pertenencia institucional, el éxito académico, el desarrollo de habilidades de autorregulación y el aprendizaje para la vida.

Por estas características la UVM cumple con el perfil y el requerimiento para poder generar una investigación que cause impacto dentro del aprendizaje significativo para los y las estudiantes, a partir del desarrollo del programa curricular basado en competencias socio - emocionales.

#### 1.4.1.2 Las políticas públicas

Conceptualmente se puede decir que las políticas públicas “corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado” (Lahera, 2002, pág. 16)...Es de manera general, un conjunto de opciones y decisiones interrelacionadas que implican el establecimiento de objetivos y la definición de los medios para alcanzarlos, en respuesta a demandas de políticas.

A partir de esa perspectiva, el desarrollo de la educación superior es estratégico, pues constituye una fuente de bienestar tanto personal como colectivo, al generar importantes recursos en el mercado laboral para las personas.

Actualmente Chile cuenta con la ley general de la educación N 20.370 D.F.L. N1 2009, ley promulgada el 17 de agosto 2009 por la presidenta de la república Michelle Bachelet y establece en el artículo 1º, que

La ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fijar los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media y superior que el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009). Además, esta contempla la creación del consejo de la Educación Superior.

Ahora bien, desde esta perspectiva hacia un cambio en las políticas sociales, para nadie es un misterio que la educación es una de las disciplinas que en los últimos años ha sufrido una serie de transformaciones debido tanto a los avances científicos, tecnológicos, laborales y económicos; y Chile no es ajeno a estos cambios, sobre todo porque se está vivenciando una crisis económica aguda que afecta el desarrollo social y perjudicó profundamente a sectores de la sociedad que limitaban con la pobreza y miseria, que nacen desde la desigualdad social que se reveló, luego de 30 años a través del estallido social 2019 y la crisis sanitaria que afectó al mundo.

Debido a esto, se cree necesario buscar alternativas de desarrollo y formación en el campo de la educación, como lo expresa el académico (Navarro, 2020)

El cierre forzado de entidades públicas, empresas, comercio, instituciones de educación superior y escuelas paralizó toda actividad, desnudando la fragilidad nacional para encarar una crisis sistémica y, al mismo tiempo, puso de relieve las grietas y debilidades del modelo institucional nacional instalado en dictadura y vigente con correcciones: un país todavía con importantes grados de desigualdad, fragmentación e injusticia social y económica (párr. 2)

Vale la pena señalar que, las críticas a este modelo educación superior giran en torno al sistema de acceso y financiamiento, mencionando que es una de las más privatizadas y mercantilizadas del mundo (Assaél, y otros, 2011, pág. 7), evidenciada a través de los supuestos de calidad de las instituciones que imparten educación superior y al debilitamiento de la educación pública respecto a esos mismos parámetros.

En definitiva, el proyecto de Ley de Educación superior no fortalece, ni potencia la educación pública, no culmina con el negocio en la educación superior y carece de un proyecto educativo nacional a largo plazo, potenciando todos los proyectos en manos de privados en educación superior. En términos generales, se puede afirmar que este proyecto de ley no deroga la LOCE, no culmina con el lucro en la Educación Superior, no es una propuesta que fortalezca a la educación pública y tampoco asegura la gratuidad universal. Por lo tanto, no asegura el derecho a la educación en el sector más vulnerable de los ciudadanos.

Destacando la relación entre educación y sociedad que es bidireccional: la educación puede ayudar a construir un país más desarrollado, inclusivo y cohesionado, es por esto, lo relevante de esta investigación, generar un pequeño impacto dentro en la formación de las competencias socioemocionales de los y las futuros/as Trabajadores Sociales de la Universidad Viña del Mar.

#### 1.4.1.3 Las ciencias sociales

La formación educacional tiene una carga tan potente que genera múltiples efectos en el ser humano. Desde el plano personal, laboral, profesional y social, sin duda alguna desarrolla habilidades cognitivas y no cognitivas desde la infancia, y despierta la curiosidad,

la creatividad y permite un mayor conocimiento del mundo, una mejor comprensión de las realidades sociales y construye una posición política crítica y reflexiva.

La educación desarrolla habilidades específicas necesarias para el desempeño ocupacional, mejora el ingreso, las condiciones de vida de la población y genera movilidad social en el largo plazo. La educación permite una mayor interacción entre las personas con efectos positivos individuales y colectivos producto del intercambio de ideas y conocimientos (Romero, 2010, pág. 93)

Por esta razón es imprescindible recalcar en este apartado el impacto a largo plazo que puede significar llevar a cabo una investigación de carácter formativo, dentro del desarrollo social del país. La formación educacional desde ciencias sociales exige el desarrollo de competencias transversales y por su puesto las competencias socio-personales es relevante no solo para los estudiantes e las instituciones educacionales, sino también para quienes diseñan políticas públicas, económicas y sociales en el país y así es como el académico

El impacto social de la educación se manifiesta en diversas áreas más allá del mercado laboral, como salud, participación social, desarrollo de instituciones, bienestar social e individual. Además de sus efectos en la superación de la pobreza y equidad social, la educación impacta también en el desarrollo científico y tecnológico, tema muchas veces ausente en los debates sobre la educación (Organización Educativa, s/f).

La sociedad del siglo XXI requiere profesionales competentes con una formación integral que vaya más allá de la tradicional adquisición de conocimientos, es decir, es necesario que se trabajen competencias requeridas en el mercado laboral.

Por ello, entendemos que adoptar metodologías activas en el aula universitaria nos permitirá optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de propiciar la rentabilidad y la productividad de lo que se aprende en las clases universitarias de modo que tenga una aplicación real en el mercado laboral en un día a día en el que prima la aplicación real de conceptos y la consecución de resultados.

En este sentido, la educación superior ha de potenciar la adquisición de competencias sociales y emocionales como la capacidad de liderazgo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos o la cooperación en el aula y así reorientar en tiempo y forma las estrategias didácticas que satisfagan a las características de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes y así en un futuro lograr contrarrestar los factores que limitan el logro de los objetivos y propósitos educativos nacionales.

#### 1.4.2. Viabilidad

Para esta investigación se establecieron criterios de viabilidad según los autores Mertens, 2010 & Rojas, 2001 (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), los cuales detallaremos a continuación:

- Disponibilidad de tiempo:

Remite a la presencia del período invertido en que las investigadoras destinaran para llevar a cabo esta investigación en su fase teórica y de aplicación. Relacionándolo a nuestro caso, existe disponibilidad de tiempo de ambas, entendiéndose que aparte de la realización de este proyecto, debemos emplear varias acciones pertinentes a nuestro quehacer personal y quehacer de la formación académica.

- Voluntariedad/ disposición:

Se encuentra presente la voluntariedad y disposición tanto de las investigadoras, como de los sujetos de estudio, al estar presentes ambos dentro de la misma institución. Lo que permitiría conciliar una vinculación más cercana, que favorezca la facilidad en la implementación de la futura producción de información.

- Recursos financieros:

Es una planeación de los recursos e insumos monetarios que se necesitaran para efectuar la investigación.

Los recursos con los que se cuentan vendrán siendo provenientes de los propios, encontrándose cubiertos en su totalidad los eventos planeados y los que puedan surgir de imprevistos.

- Recursos humanos:

Se refieren al equipo de trabajo que se conformará para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación, con los que se cuenta con ambas estudiantes pertenecientes a seminario de grado y la docente que guía este estudio.

- Recursos materiales

Se refieren a los equipos e insumos que se utilizaran durante el desarrollo de la investigación. Dentro del contexto actual, la realización de esta investigación en primera instancia es totalmente remota, realizada a través de medios digitales y electrónicos que permiten mantener comunicación entre ambas investigadoras y la docente que guía esta investigación. Se utilizarán notebooks, resmas de papel para impresiones de documentos y archivos, lápices, cartuchos de tinta, fotocopias, libros, ensayos, revistas científicas, cuadernos con materias pasadas, conexión a internet, software, Microsoft office, aula virtual UVM, celular, entre otras que vayan surgiendo durante el proceso.

- Accesos al contexto institucional

El contexto institucional es clave para lograr objetivos de estudios, ya que entrega información valiosa y clave que genera conocimiento, la cual en esta investigación se encuentra cubierta, establecida y accesible entre la institución y las investigadoras.

Las categorías establecidas se hacen presente en su totalidad para llevar a cabo el sentido de viabilidad, las cuales dan alcance a esta investigación, sin excluir a los individuos participantes.

Cabe mencionar que toda información otorgada por parte de los sujetos de este estudio en modalidad remota y presencial, no presentara ningún tipo de alteración y/o manipulación de dicha información.

#### 1.4.3. Relación del tema con el Trabajo Social Profesional y Disciplinario

Para un acercamiento teórico respecto a lo que se entiende por Trabajo Social, se toma la definición expuesta en el Libro blanco del título de grado en Trabajo Social, el cual se refiere a que:

Es la disciplina de la que se deriva la actividad profesional del trabajador social y del asistente social, que tiene por objeto la intervención y evaluación social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el trabajo social de caso, grupo y comunidad (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005).

Esta investigación busca ser un aporte al Trabajo Social como profesión y disciplina, ya que ésta promueve la inclusión social, laboral y educativa, indagando en la posibilidad de generar un apoyo a todas las iniciativas que se presenten, defiendan y promuevan prácticas de respeto, empatía y cambios sociales positivos comenzando en el ámbito de la formación académica.

Desde ambos ámbitos, nos permite vislumbrar un tipo de proyecto curricular educativo basado en competencias que propone procesos de enseñanza aprendizaje, proporcionando una innovación en conocimientos, actualizando habilidades y actitudes que permitan que los y las nuevas profesionales puedan afrontar las demandas de los ámbitos sociales y laborales en los que podrán intervenir, tanto académicamente como en la practicidad de la acción que ha fundamentado el trabajo social desde sus cimientos.

Desde un ámbito disciplinar, aportaría una mirada reflexiva desde el trabajo social, el cual invita a retomar las discusiones acerca de los lineamientos y enfoques críticos referentes al aprendizaje de los y las estudiantes.

En base a lo anterior, el posible estudio permitiría reflexionar desde el paradigma constructivista, acerca de las percepciones que tiene la docencia y el estudiantado respecto al desarrollo de un programa educativo basado en competencias provenientes desde la noción del ser en la formación académica superior, lo que insta a generar conocimiento desde la misma disciplina, permitiendo que se creen nuevos procesos y momentos de reflexiones y problematizaciones del quehacer profesional desde el ámbito del ser en un contexto actual fragmentado y en una crisis evolutiva, que pone de manifiesto la individualidad de las problemáticas.

Por lo tanto, resulta relevante que este tipo de educación se pueda conocer y se pueda difundir especialmente por los/las profesionales de la educación y en el ámbito de nuestra carrera específicamente. Debido a que ésta, guarda una importante relación con los campos de actuación del trabajo social y los componentes de formación que traen consigo. Estos componentes de “formación académica deben estructurarse e impartirse en estrecha relación con los propósitos y valores fundamentales que guían la disciplina y contribuir al desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para el cambio social” (Guzmán & Ritchie, s/f).

Es necesario que a partir de tales acciones desde la formación del trabajo social se reconozca también un proyecto de responsabilidad social que otorgue importancia a un proyecto educativo basado en las competencias del ser, que como hemos visto hasta ahora respecto a la revisión y referencias teóricas este tipo de formación se encontraría muy inestable de acuerdo a las metodologías utilizadas para abordarlo.

Esto, puede ser quizás porque el trabajo social se encuentra en una permanente dicotomía de ser una disciplina y una profesión, quizás volcando todos sus recursos en la búsqueda de la primera y puede que se obvien estos procesos de formación tan necesario para hacer profesionales más íntegros e integras y capaces de enfrentar ciertas situaciones que muchas veces podrían paralizar aquella acción de cambio por la influencia y las consecuencias que traen consigo el implicarse en la vida y la realidad de las personas, familias o comunidades que pueden ser intervenidas.

#### 1.4.4. Justificación desde y para los Derechos Humanos en el contexto socio- político actual

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos será fundamental para dar claves que orienten la práctica y los objetivos de esta investigación perteneciente a la disciplina del

Trabajo Social dentro del contexto de globalización creciente al que están sometidas las sociedades actuales.

Tal como demuestra en la definición que le otorgo la Federación Internacional de trabajo social, en el año 2000, los Derechos Humanos se establecen como principio básico que regula la profesión, estos son el respeto por el valor intrínseco y la dignidad de los seres humanos, no hacer daño, el respeto a la diversidad y la defensa de los derechos humanos y la justicia social. Desde esta mirada se reconoce que los derechos humanos tienen que coexistir con la responsabilidad colectiva. Por esto un aspecto importante del trabajo social es abogar por los derechos de las personas en todos los niveles, y facilitar los resultados para que las personas asuman la responsabilidad por el bienestar del otro.

Actualmente nos encontramos en un contexto de interdependencia global donde se hace necesario situarnos ante un nuevo horizonte ético, un camino para encontrar que la dignidad y derechos de las personas sean respetadas en todos los lugares del planeta tierra. La cual no se debe comprender de forma abstracta si no que entrelazada con los contextos históricos. Sociales, culturales, medioambientales, todas variables que requieren respeto y protección para generar dignidad y contribuir a los derechos de todos los seres humanos.

Sin embargo, no podemos ignorar que estamos inmersos en un contexto actual definido por profundas situaciones de desigualdad, injusticia, violencia, intolerancia, provenientes de la vulneración de derechos. Situación que ya se hace presente en el cotidiano de los ciudadanos, molestia creciente a lo largo de los años, de la cual las personas ya se encuentran al límite de su dignidad, y así lo demostraron en la reciente revuelta social ocurrida en octubre 2019. Exigiendo soluciones para cubrir las necesidades básicas, una

sociedad enardecida que exige un cambio en el modelo económico neoliberal que existe en el país desde hace más de 30 años y que ha cultivado una alta tasa de desigualdad, agudizando aún más el contexto debido a la represión con la que el Gobierno ha respondido a los reclamos.

Situadas en este contexto destacamos la relevancia de generar nuevas formas de aprendizaje y competencias en los seres humanos, de suma importancia para preparar los individuos a nuevos retos y obstáculos que se harán notar en este mundo globalizado. Esto implica entregar herramientas para afrontar la vida cotidiana y el mundo laboral requiere enseñar habilidades del siglo XXI generando un desarrollo social y humano, entendiéndose como,

El progreso y el desarrollo en lo social se fundan en el respeto de la dignidad y el valor de la persona humana y deben asegurar la promoción de los derechos humanos y la justicia social 18 (...) a garantía a los sectores menos favorecidos o marginales de la población de iguales oportunidades para su avance social y económico a fin de lograr una sociedad efectivamente integrada...la formación de personal y cuadros nacionales, en particular del personal administrativo, ejecutivo, profesional y técnico necesario para el desarrollo social y para los planes y políticas del desarrollo global (Asamblea General de Naciones Unidas, 1969)

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO -REFERENCIAL**

### **2.1. Referentes Teóricos y Epistemológicos**

El carácter teórico que sustenta esta investigación proviene desde un enfoque constructivista, el cual tiene sus orígenes en las ideas de Piaget, debido a que se reconoce que éste “(...) hoy en día es el paradigma predominante en la investigación en educación”

(Tünnermann, 2011, pág. 28) y nos brinda la posibilidad de comprender al ser humano en toda su condición.

Además, la elección de este paradigma se manifiesta porque el proyecto educativo de la institución en la cual se aplicarán las técnicas de recolección de información está condicionado por un paradigma constructivista, respondiendo al proyecto educativo basado en competencias desde esta dimensión.

El constructivismo es una teoría del aprendizaje, que tiene como principal protagonista al estudiante. Este, tiene una visión del proceso de aprendizaje, como algo dinámico, activo y participativo, en el que el estudiante construye por sí mismo su propio aprendizaje. (Tünnermann, 2011, pág. 22)

El rol del docente según este enfoque, propone una concepción de mediador o facilitador, debiendo acercar las herramientas al estudiante para que este vaya construyendo su propio aprendizaje. Parecería que el docente tiene un papel pasivo, pero en realidad, requiere planear experiencias que muevan al estudiante hacia la adquisición de un nuevo conocimiento o destreza, e ir acompañando a lo largo del camino.

El constructivismo comparte mucho de sus fundamentos teóricos con el cognitivismo, ya que ambos buscan explicar las formas en que el estudiante aprende de una manera significativa. La diferencia más significativa que se encuentra con el cognitivismo, es que el estudiante no solo integra un nuevo aprendizaje en su estructura de pensamiento, sino que le da una interpretación propia de acuerdo a lo que ha vivido; y eso hace que tenga un significado para él o para ella. (Sarmiento, 2007, págs. 33 - 34)

Para esto, se reconoce la participación activa de las investigadoras en la construcción del conocimiento, lo que supone que la acción de explicar desde un ámbito cuantitativo o la

acción de comprender desde un ámbito cualitativo no apartarían a las observadoras dentro de la implicación del fenómeno a abordar.

Esto, fomentaría una participación activa dentro de la investigación, posicionando a las estudiantes como co-constructoras de lo que es observado, debido a que la investigación se dirige principalmente a describir cómo se caracteriza y desarrollan las competencias socio – emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje que experimentan los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020 – 2021.

Lo que, desde un paradigma de la educación se manifiesta

el mejoramiento práctico de los procesos educacionales, incluyendo los de nivel superior, posee como importante precedente la reflexión crítica y el asentamiento sobre sólidas y multidisciplinarias bases científicas de los docentes, directivos y estudiantes *sic* involucrados en dicho proceso (Pereira, 2020).

Desde esta perspectiva, también se puede tomar de los postulados de Piaget (1969), el modelo constructivista, admitiendo que la educación se realiza a través de una serie de “equilibraciones” sucesivas entre el estado educativo actual y un objetivo propuesto al sujeto para ser aprendido por él. Se trataría, por tanto, de construcciones e interiorizaciones continuadas (Tünnermann, 2011, pág. 23)

No obstante, para alcanzar la configuración de estas formas de aprendizaje es necesario utilizar mecanismos constructivistas durante el proceso (González, 2007, pág. 39)

Al plantear que es necesario la utilización de mecanismos constructivas durante el proceso de la formación basada en competencias, es necesario redirigir este apartado a la comprensión del constructivismo como referente teórico que fundamentaría el desarrollo de la formación en competencias socio-personales en estudiantes de Trabajo Social.

Para esto, se toma en consideración las respuestas básicas que definen al constructivismo como un paradigma de investigación, relacionadas fundamentalmente con las preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

De acuerdo a Guba y Lincoln (citado en Denman & Haro, 2000), la pregunta ontológica proviene desde la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella. Desde el constructivismo, esta respuesta replica esencialmente en el relativismo ontológico, suponiendo que las realidades en la cual se insertaría una educación basada en competencias, específicamente desde la perspectiva socio-emocional se basaría en la comprensión y las construcciones mentales, influidas sociales y experiencialmente en los y las estudiantes, valiéndose de sus competencias, habilidades y destrezas.

Dicho lo anterior, se basa en que este conocimiento relativo desde una perspectiva socio – emocional, responde a “la convicción personal, al sentido común, al pensamiento cotidiano, al bagaje propio, a la epistemología personal” (Hofer & Pintrich, 1997) El constructivismo propone que el aprendizaje puede facilitarse, pero no imponerse ante una persona.

Por lo tanto, cada persona reconstruye su aprendizaje, basado en la influencia del medio o su propia interacción con él. El constructivismo indica que el aprendizaje puede facilitarse, ser dinámico, coordinado entre equipos o individual, permitiendo construir conocimiento fuera y dentro de las aulas, mediado siempre por el mismo sujeto que lo concibe y dentro de las aulas supervisado por los y las docentes, a través de la entrega de herramientas educativas para que el aprendizaje se logre de forma eficiente.

Lo anterior, se puede reflejar en lo que sería el concepto de competencia dentro de la educación y la formación. Si bien, este concepto aún no encuentra una definición unívoca de sus características, por lo que ha producido un gran interés por ser conceptualizada y por lo mismo ha ido evolucionando de acuerdo a los procesos vivenciado por los actores involucrados dentro de la formación. Estos procesos vivenciados han puesto el interés desde la óptica del constructivismo en una visión más integral de la educación, apartando la óptica exclusivamente profesional. Los autores Aberici & Serreri (2005) afirman que,

El debate sobre el concepto de competencias, en el ámbito de la educación y formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico, sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido (pág. 26).

De acuerdo a lo anterior, la forma de aprender según el constructivismo, no se da por medio de la transferencia de conocimiento del docente al estudiante, sino por medios de experiencias creadas con el objetivo que cada estudiante construya su propio aprendizaje de acuerdo a su potencial, experiencias y contextos.

El constructivismo apunta a la obtención de un aprendizaje mediante la construcción y la asociación de ciertas experiencias significativas para cada individuo, por lo que no otorga certeza en un conocimiento exacto, sino que va mediante la interpretación y la implementación de otros conocimientos, adquiriendo forma y lugar dentro del aprendizaje.

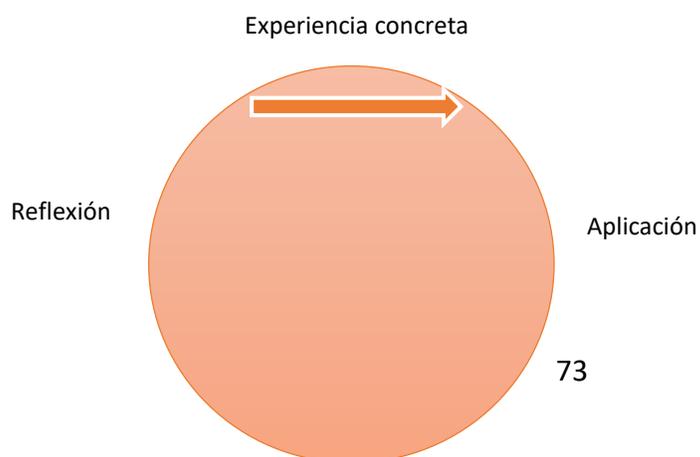
Dicho esto, para complementar este estudio teóricamente se propone el aprendizaje experiencial, que según Smith (2001) citado en (Romero, 2010) señala que uno de los rasgos característicos del aprendizaje experiencial es que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de una mera “contemplación” o descripción intelectual. No obstante, este autor enfatiza que no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.

Al realizar una revisión por la línea del tiempo de la teoría de aprendizaje experiencial, nos encontramos con el punto de partida propuesto por Dewey en 1938, donde reivindica el potencial de la experiencia para promover conocimiento, entendiendo que los individuos aprenden, cuando encuentran significado en su interacción con el medio.

El modelo sobre aprendizaje experiencial de este autor distingue distintas fases:

Figura 2

*Modelo sobre Aprendizaje Experiencial Dewey*





Conceptualización abstracta

Fuente: Dewey (1938).

Por lo tanto, de acuerdo a esa perspectiva, el aprendizaje se inicia a partir de una experiencia concreta, la cual es interpretada por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización. La última fase contemplada en el modelo de Dewey es la de aplicación, que supone la capacidad de transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones.

Además, es clave el conocimiento previo y las experiencias vividas anteriormente por el sujeto, tienen sobre todo el proceso, desde la mirada de Dewey la construcción del conocimiento a partir de una experiencia se representa como un proceso holístico, donde todas las fases están interrelacionadas y eso incluye que cada una de las fases requiere de la fase anterior para llevarse a cabo. De este modo es necesaria la participación activa y la implicación cognitiva del sujeto, él o ella debe direccionar con su conocimiento previo, avanzando hacia conceptos que permitan aplicar en el nuevo conocimiento.

Ante esto, surge la relación del aprendizaje experiencial con el concepto de competencias como un saber combinatorio, que se fundamenta como el producto de una combinación de recursos. “Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades y experiencias) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información)” (Le Boterf, 2011, pág. 48)

Siguiendo el trayecto de la teoría de aprendizaje experiencial nos encontramos en el año 1999 con el autor Itin, el cual “propuso que además de incluir las fases teóricas

propuestas por Dewey, enfatiza en unas interrelaciones multidireccionales llamadas “entorno-educador-aprendiz, recalcando el papel clave del profesor como orientador y dinamizador del proceso” (Ahedo, 2018). Este teórico establece que el educador selecciona un contexto que aporte una experiencia rica en estímulos de aprendizaje y ha de incentivar la curiosidad y el interés del estudiante, favoreciendo su capacidad de reflexión, de conceptualización y de aplicación de conocimiento.

Por lo tanto, el desarrollo de las competencias socio emocionales desarrolladas por estudiantes en el área del Trabajo Social, se interrelaciona e integra dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos formativos a través del conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes, que podrían ser combinadas mediante la acción experiencial que es puesta en marcha para conocer las realidades que pueden ser intervenidas, con la finalidad de permitirles resolver problemas específicos de forma autónoma y flexibles en contextos singulares (Tejada, 1999, pág. 29).

Itin (1999), describe el aprendizaje experiencial como un “proceso formativo en el que se consigue implicar al individuo físicamente, socialmente, intelectualmente, cognitivamente y emocionalmente a través de una experiencia concreta, que le ofrece un reto, no exento de un nivel medido de riesgo y posibilidad de fracaso” (Romero Ariza, 2010, pág. 92)

En este proceso, el aprendiz es animado a formular problemas e hipótesis, a experimentar y a aplicar su creatividad e ingenio para buscar respuestas y soluciones, desarrollando conocimiento.

El siguiente autor es Raelin (2000) citado en Romero (2010) quien contextualiza la teoría de aprendizaje experiencial aplicándolo a la construcción de conocimiento a través de la práctica o al aprendizaje que tiene lugar en el trabajo, se distingue entre tres tipos o niveles de aprendizaje:

- de primer orden (single loop learning)
- de segundo orden (doble-loop learning)
- y aprendizaje de tercer orden (triple loop learning).

Raelin (2000), considera que el aprendizaje formal, o el tipo de instrucción que se ha llevado a cabo tradicionalmente en las aulas, promueven un aprendizaje simple o de primer orden, ya que frecuentemente se utilizan metodologías y dinámicas, que favorecen que el individuo adopte una actitud de receptor pasivo de información

Al hablar de aprendizaje de segundo orden se refiere a que el aprendizaje experiencial implica una intensa actividad cognitiva por parte del sujeto, que se esfuerza por encontrar sentido e interpretar el mundo. Por último, establece que el aprendizaje de tercer orden es un aprendizaje reflexivo, es la consecuencia de una interpretación profunda de la experiencia vivida (Romero Ariza, 2010, pág. 93)

Por lo cual, se postula que el potencial de experiencia a través de la realidad, la formulación de problemas en contextos complejos y multidisciplinarios y la necesidad de buscar respuestas o soluciones a dichos problemas, involucran al sujeto en procesos cognitivos, que conllevan un aprendizaje mucho más profundo, versus el tradicional llevado a cabo en el aula.

Kolb (1984) ha descrito el ciclo del aprendizaje experiencial, el cual se relaciona con el proceso reflexivo.

Figura 3

*Las proposiciones del ciclo de aprendizaje experiencial*



Fuente: Kolb (1984).

En este ciclo, a los estudiantes se les ofrece una experiencia. Se les estimula a reflexionar sobre aquella y a partir de esta experiencia los y las estudiantes desarrollan nuevas teorías y luego son evaluados por la aplicación del nuevo aprendizaje a la situación real. En este ciclo se combinan los conceptos de conocimiento proposicional, experiencial y práctico cuando se requiere.

Finalmente concluimos con el autor Carls Rogers (1969), enfatiza la experiencia subjetiva, la libertad de elección y lo central de un aprendizaje significativo (vivencial o experimental) resalta las cualidades de un ser humano, ser pensante, creativo, capaz de actuar con intencionalidad y de asumir la responsabilidad de sus actos. El aprendizaje experiencial en palabras simples es aquél que se origina en una persona cuando tiene contacto con una experiencia que para él es sumamente significativa, se traduce en emociones, sentimientos,

y sensaciones que le produce eso que aprendió y difícilmente puede ser traducido en palabras, es un aprendizaje totalmente personal, y sus postulados son:

- El ser humano tiene una capacidad natural para el aprendizaje.
- El aprendizaje significativo se realiza cuando el estudiante advierte que el material a estudiar le servirá para alcanzar las metas que se ha fijado.
- El aprendizaje exige un cambio en la organización del yo (o sea en la percepción de sí mismo), por lo cual representa una amenaza y suele encontrar resistencia.
- Por lo tanto, los aprendizajes que constituyen una amenaza para el yo, se captan y se asimilan más fácilmente cuando el peligro externo es mínimo.
- Gran parte del aprendizaje significativo se adquiere por medio de la práctica.
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso adquisitivo.
- El aprendizaje emprendido espontáneamente, que engloba a la totalidad del sujeto (tanto sus sentimientos como su inteligencia), es el más duradero y generalizable.
- En el mundo moderno, el aprendizaje de mayor utilidad social, es el que se basa en una apertura ininterrumpida a la experiencia y en la asimilación del cambio en la propia personalidad.

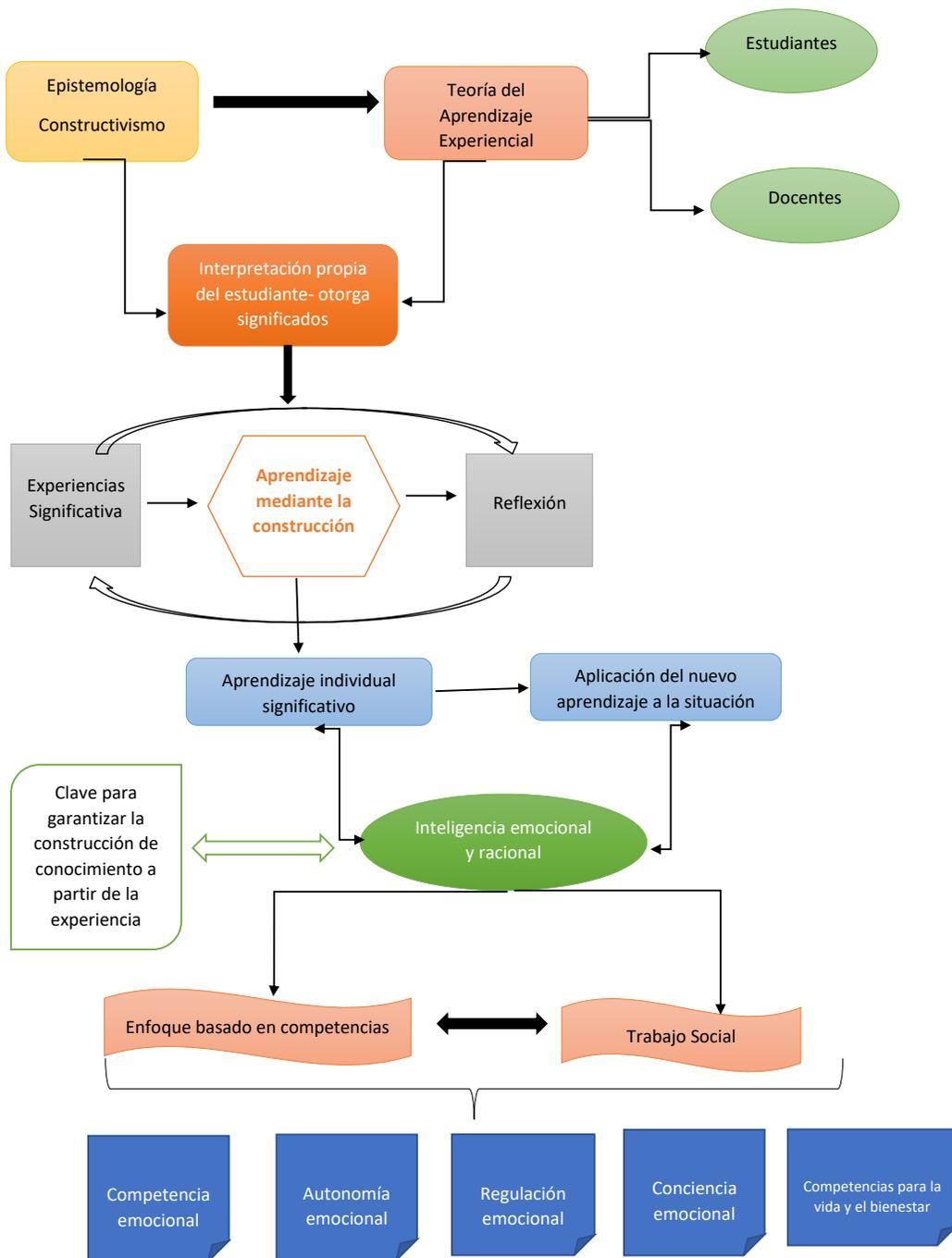
Realmente, todas coinciden en el valor de la experiencia para provocar un conjunto de estímulos en el sujeto, potencialmente valiosos para promover el conocimiento. No obstante, también existe consenso en torno a la idea de que, no basta la experiencia para

provocar aprendizaje. Por ello, las distintas aproximaciones teóricas al aprendizaje experiencial, acaban de algún modo, señalando el papel clave de la inteligencia racional o de la reflexión, para interpretar y aprovechar los estímulos y la información proveniente del medio. La reflexión se señala, por tanto, como la clave para garantizar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia.

Para una mayor comprensión del fenómeno a abordar, se presenta un diagrama, que muestra la relación entre teoría y competencias socio emocionales.

Figura 4

Diagrama de flujo. Teoría aprendizaje experiencial y competencias socio emocionales



Fuente: Elaboración propia. Carpio, C. & Sagardia, E (2020).

## **2.2. Marco Conceptual**

### **2.2.1 Educación y educación superior**

El término educación según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo social y cultural de cada individuo. Además, es un instrumento poderoso a la hora de adquirir valores y actitudes, por lo que podemos entender que la labor de la educación en la vida de los seres humanos permite la socialización de conocimientos y saberes oportunos y apropiados de acuerdo a los modelos culturales que cada grupo posea.

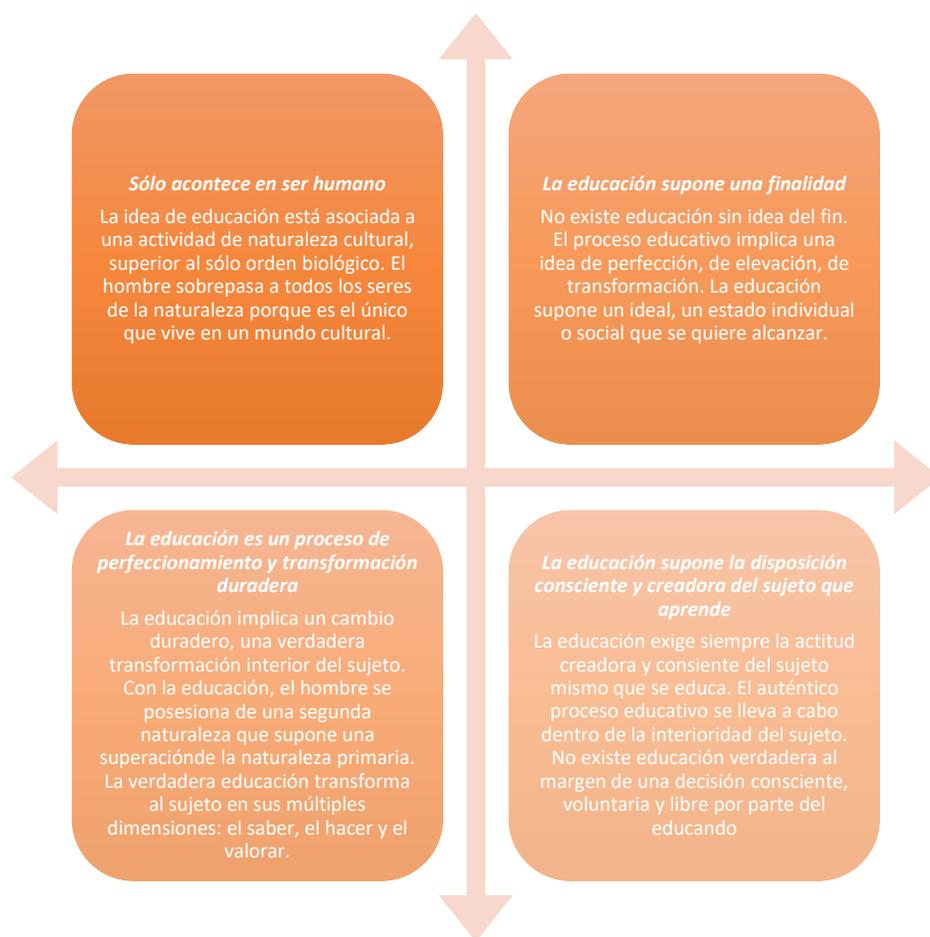
En este sentido, la educación se define como el proceso interior de formación del hombre, realizado por la acción consciente y creadora del sujeto que se educa y bajo la influencia exterior o el estímulo del medio sociocultural con el que se relaciona (Manganiello, 1985) Por lo que, querer concreta esta intencionalidad, supondría la discusión respecto a la naturaleza misma de la educación.

También, se comprende como “un proceso formativo cuyo objetivo es preparar a los egresados, sea el nivel que adquieran para su inserción en los procesos de reproducción que demanda el sistema, sean económicos, sociales, ideológicos, políticos u otros” (Calderón, Zamora, & Medina, 2017, pág. 310)

La esencia de la educación permanece siempre a lo largo del tiempo, constituyéndose así, en un proceso permanente de socialización de las nuevas generaciones. Debido a que muestra la acción general de una sociedad sobre las generaciones jóvenes, con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva, a través de un proceso. Dicho proceso se caracteriza por

Figura 5

*Características de la educación como proceso*



Elaboración propia en base a Pereira (2020)

De acuerdo a esto, se comprende que la educación requiere de un contexto social que facilite el acto educativo, ya que el proceso educativo se facilita o se limita, con implicancias diversas para la formación de los/as sujetos.

El término educación, también se le conoce como un proceso constructivo e integrador. El concepto de integración,

por parte del sujeto, de conocimientos, leyes, principios o teorías dentro de un programa, deben tener en cuenta también una serie de competencias que vienen

determinadas por las mismas operaciones que requiere la construcción de conocimientos recogidos en ese programa (Pereira, 2020, pág. 25).

Por lo tanto, dentro de estos procesos, se debe considerar la estimulación de actitudes o de disposiciones deseables que formen una cierta personalidad capaz de tomar conciencia de la acción necesaria para alcanzar sus múltiples objetivos.

Respecto al contexto nacional y su estatuto educativo, el derecho a educación está consagrado en la Constitución en el artículo 10, del capítulo III, de los derechos y deberes constitucionales (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, s/f). Además, este artículo sostiene que los padres serían los primeros agentes responsables de la educación del niño o la niña, por otra parte, el Estado asume las siguientes misiones de acuerdo a Pereira (2020), entre otras:

- Fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles.
- Estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

En el plano de la Educación Superior y ante la llegada de los años 60, “se propone iniciar una modificación de su estructura orgánica y de su régimen de estudios en términos que le permitan atender, con oportuno dinamismo y eficaz flexibilidad, las progresivas necesidades sociales y culturales del país”. Estas proposiciones se enfocaron en lograr atender de mejor forma la creciente demanda asociada al incremento de cobertura de la educación secundaria y del consiguiente aumento de los estudiantes con intenciones de entrar a la universidad (Pereira, 2020, pág. 141).

La década de los 80 y la llegada del neoliberalismo en la educación chilena, propuso para la política educativa según Cox (2005):

- El logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia entre establecimientos por matrícula.
- El traspaso de funciones del Ministerio de Educación
- Una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación (pág. 24).

Lo que no estuvo exento de críticas, ya que, si bien hubo crecimiento de las matrículas en el sistema educativo, ésta no estaría asociada a una buena calidad de las formaciones.

Poco antes del cambio de gobierno, según Pereira (2020), la Junta Militar dicta dos leyes en materia educacional de importancia capital, como lo sería la Ley N° 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación y la ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE.

La ley N° 18.962 tiene como principal eje sobre la Educación Superior hasta el día de hoy, que la Universidades, Institutos Profesionales y Centro de Formación Técnica estatales se crean por ley. Pero, en relación con la creación de Universidades privadas se explicita que deben tener un carácter de Corporaciones de Derecho Privado y sin fines de lucro; destacando que la Educación Superior es el único nivel educacional que no puede perseguir fines de lucro, lo que se omite en los niveles inferiores del sistema (pág. 145 – 150).

### 2.2.2 Trabajo social y formación en Trabajo Social

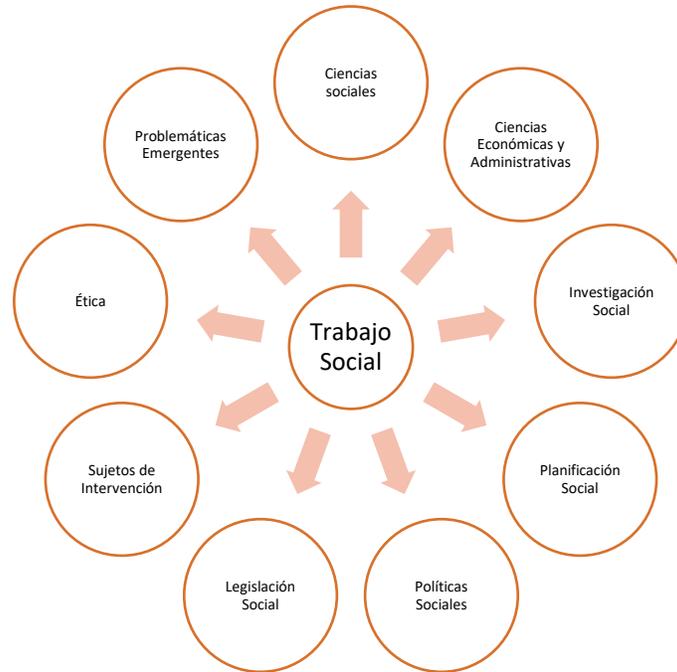
Para comprender significativamente lo que es el trabajo social y su formación, se debe aportar algunos conceptos, provenientes de diferentes fuentes bibliográficas.

El Trabajo Social es la actividad de ayuda técnica y organizada, ejercida sobre las personas, los grupos y las comunidades, con el fin de procurar su más plena realización y mejor funcionamiento social, y su mayor bienestar, mediante la

activación de los recursos internos y externos, principalmente los ofrecidos por los Servicios Sociales y por las instituciones y los sistemas del Bienestar Social (Moix, 2004, pág. 132)

Figura 6

*Reconocimiento de núcleos formativos del Trabajo Social*



Fuente: Castañeda & Salamé (2010).

Se sostiene que el Trabajo Social, es una forma de acción social, entiendo esto como modos en que la sociedad y la organización social imperante en cada momento, ha dado o intentado entregar respuestas a las situaciones de necesidad y vulneración que mayores o menores estratos de la población sufrían. En base a esto, se entiende entonces que el Trabajo Social sería la última y más desarrollada forma de acción social que ha creado la humanidad. (Alayón, Barreix, & Cassineri, 1971, pág. 66)

Para Kisneman (1981) el Trabajo Social se define como

(...) una intervención intencionada y científica, por lo tanto, racional y organizada en la realidad social, para conocerla – transformarla, contribuyendo con otras profesiones a lograr el bienestar el bienestar social de la población, entendiendo éste como un sistema global de acciones que, respondiendo al conjunto de las aspiraciones sociales, eleva la calidad de vida de una sociedad (pág, 116).

De acuerdo al Libro Blanco – Título de Grado en Trabajo Social, se define Trabajo Social como

(...)la disciplina de la que se deriva la actividad profesional del trabajador social y del asistente social, que tiene por objeto la intervención y evaluación social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el trabajo social de caso, grupo y comunidad (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, pág. 103).

Por ende, se puede concluir que el Trabajo Social y el papel que más lo identifica dentro del imaginario social, es el que se ocupa de los problemas sociales. Estos problemas se caracterizan por su complejidad, ya que muestran más de una faceta y pueden ser aprendido a nivel global, pero se analizan y se diagnostican en universos concretos. Esta forma de sistematización de esta práctica, implicaría identificar a las personas, grupo o comunidades, que estén siendo afectados por algún acontecimiento o problemática que de como resultado el conjunto de respuesta para superarla, en concordancia con una fundamentación teórica.

De acuerdo a Kisnerman (1998), la teoría fundacional y la primera propuesta científica centrada en la investigación desde el ámbito del Trabajo Social, fue presidida por

Mary Richmond (1956), quien apuntó a tener una amplia información acerca de la persona y su problemática social (diagnóstico), para luego intentar una modificación de los comportamientos (tratamiento). Para ello utilizó la sistematización de sus diagnósticos, que le permitieron crear tipologías en base a diagnósticos y de tratamiento en el ámbito del Trabajo Social (pág. 27).

En base a la institucionalización de la profesión, es que también ésta, apuntó a valerse de marcos teóricos para lograr una mejor comprensión y explicación de las situaciones problemas que debían atender, aparte de procurar optimizar los métodos de intervención.

Ante esto, se hizo necesario demarcar el objeto de cuerpo teórico y el objeto de intervención., así como también el sujeto. Ante su aspiración científica, el Trabajo Social exige

Disponer y adoptar un conjunto de modelos teóricos (ya elaborados dentro de las ciencias sociales) que den cuenta de la naturaleza de ese objeto, una clara explicitación de los procesos metodológicos y técnicos involucrados en su práctica y la finalidad de esta (Mastrangelo, 2002, pág. 13)

El primero está directamente relacionado con el saber-hacer, por lo tanto, orientado al bien común, así como la demanda del mundo del trabajo; en cambio la dimensión disciplinaria se asocia al campo de la producción de conocimientos (el saber). De este modo, Morin, (1999), señala que la disciplina corresponde a una categoría organizadora dentro del conocimiento científico, inserto dentro de un conjunto científico más amplio, con su autonomía, por medio de la cual establece su frontera disciplinaria, con su lenguaje propio, sus métodos, técnicas y sus teorías (pág. 18).

*Cuadro 1*

*Funciones del Trabajo Social*

<b>AUTORES</b>	<b>FUNCIONES ESPECIFICAS</b>
Natalio Kisnerman (1977)	Prevención, capacitación, investigación e identificación de factores que generan problemas sociales, promoción social, planificación de alternativas para la modificación de necesidades sociales, administración de recursos institucionales, dirección coordinación de programas sociales.
Ezequiel Ander Egg (1993)	Prevención, asistencia y rehabilitación.
Carlos Eroles (2001)	Investigación, diagnóstico, planificación y ejecución, organización popular, educación social, concebida como pedagogía de la acción social, mediante la utilización de técnicas de participación y animación.
Montaño-Iamamoto (2000)	Función eminente política contemplando las demandas populares emergentes y resultantes de la acumulación capitalista.

Fuente: Pacheco (2019)

A estas características, se suman los que serían los aportes para el trabajo futuro del trabajo social, constituyendo una propuesta de núcleos históricos de la formación.

Respecto a la formación del Trabajo en su contexto histórico latinoamericano, en el país que ha tenido más larga tradición en la formación profesional es en Chile. Esto, se ve por la creación de la primera escuela de Trabajo Social Latinoamérica, que ha cimentado una

larga trayectoria del área social en el país. Esta escuela fue fundada en el año 1925, con una visión puramente asistencialista. “La evolución que ha tenido la formación en Chile, está muy vinculada a los cambios sociales y políticos del contexto, dado que el trabajo social es una profesión extremadamente sensible a la complejidad y la incertidumbre del escenario en que se desarrolla” (Castañeda & Salamé, s/f).

Los ejes ordenadores de la acción profesional y ámbitos de desempeño que precisa el Trabajo Social según Castañeda & Salamé (2009) se relaciona con:

1. Los sujetos de atención.
2. Recursos, redes y tecnologías.
3. Conocimiento, información y dato.
4. Ideas, valores e ideologías.

Estos ejes dan lugar a la organización de coordenadas operativas de desempeño que caracterizan al Trabajo Social, como lo sería la intervención directa, la gestión y gerencia social, la docencia, investigación y formación continua y lo político decisional.

El ámbito de la intervención directa se relacionaría con los “ejes sujetos y recursos, redes y tecnología representa el ámbito histórico distintivo del Trabajo Social” (Castañeda & Salamé, 2009, pág. 115). Dentro de este ámbito se encuentra los puestos laborales que han representado en su mayoría a la profesión, donde el trabajo es directo con los sujetos.

El ámbito de gestión y gerencia social se constituye a partir de los ejes recursos, redes, tecnología y conocimiento, información y datos. Desde esta perspectiva “el Trabajo Social es responsable de la gestión de recursos, redes e información” (Castañeda & Salamé, 2009, pág. 115), en puestos laborales pertenecientes a organizaciones socio laborales de acción social y en empresas productivas.

De acuerdo al ámbito de la docencia, investigación y/o formación continua, se establecería que sus actividades más próximas son la práctica pedagógica y el ejercicio de la investigación social, aludiendo a la “reinención permanente del capital teórico, metodológico y técnico de Trabajo Social” (Castañeda & Salamé, 2009, pág. 116). En cuanto a las tareas docentes se apoyaría en los procesos de enseñanza – aprendizaje, relacionándose con los valores en su interacción constante con la comunidad estudiantil.

Por último, se encontraría el ámbito de lo políticos decisional que lo constituiría los ejes de las ideas, valores, ideología y sujetos de atención. Desde esta perspectiva, se busca la toma de decisiones en contextos políticos relativos a lineamientos de acción para la organización e instituciones públicas o privadas, en el marco del respeto a las garantías ciudadanas (Castañeda & Salamé, 2009, pág. 116)

La reconceptualización del trabajo social es el proceso de auto-reflexión que se da en el ámbito profesional aproximadamente entre los años 1965 a 1975, en el marco de la evolución histórica del trabajo social en América Latina, proceso sólo interrumpido por los violentos golpes de Estado y las graduales Dictaduras Militares (Ruz, 2016).

La reconceptualización intenta dar una mirada de carácter científico al Trabajo Social, se fortalece el estudio de la realidad social y los fenómenos sociales para, proactivamente, desarrollar y facilitar en los sujetos motivaciones para el cambio consciente de sus realidades.

Por ende, marca el inicio de una comprensión crítica sobre las desigualdades sociales y la orientación de la formación profesional para una comprensión crítica de la desigualdad social: de la comprensión de las “problemáticas sociales” a las “manifestaciones de la

cuestión social”. La relación de la política social con los derechos humanos y la ciudadanía y el debate teórico-metodológico-ético político.

En el plano de la formación académica, asumir el legado de la Reconceptualización es un desafío crucial. “ Es fundamental formar futuros profesionales de pensamiento, acción crítica, propositiva y con compromiso ético político surgido del estudio de la cotidianidad como expresión histórica en cada contexto de país y con capacidad estratégica para asumir perfil profesional comprometido con los valores ético humanistas: igualdad, justicia y libertad, como condición para la construcción de sujetos individuales y colectivos cuestionadores de la historia construida, que los subordina a formas de existencia negadoras de la dignidad humana, para constituirse en ciudadanos creadores de una historia social asignada por un mundo incluyente. Esto implica la construcción de una nueva ciudadanía y la profundización de la democracia.” (Alayón & Molina, 2007, pág. 40)

### 2.2.3 Enfoque basado en competencias y competencias socio emocionales

Desde sus comienzos, la formación académica universitaria centró sus esfuerzos a los ámbitos teóricos de la formación, validando frecuentemente su ámbito científico. Sin embargo, en Europa, este proceso orientado a la enseñanza - aprendizaje comenzó a evidenciar “dificultades”, debido al aumento del ingreso de personas a la educación superior, lo que planteó que, en este nuevo contexto, el proceso se tornaba mucho más complejo.

Por ejemplo,

“Se ha planteado la constatación de una falta de integración de los saberes. Los estudiantes “trozan” sus aprendizajes y viven las dificultades para elaborar los

puentes entre las diferentes materias a las cuales están confrontados, mientras que la práctica profesional exigirá, evidentemente, la integración” (Gómez & Alzate, 2010, pág. 457).

También, los equipos pedagógicos estaban verbalizando su propia experiencia y los resultados insatisfactorios que estaban sobrellevando respecto al término de la formación de sus estudiantes y su logro efectivo (Roegiers, 2008).

De acuerdo a esto, se instaló un debate respecto a la calidad en la educación, pidiendo consolidar una universidad hacia la formación de una ciudadanía más crítica y las competencias profesionales, derivando sus esfuerzos en la renovación de la metodología educativa, sustituyéndola desde una centrada en la enseñanza, hacia una centrada en el aprendizaje. Esto, permitiría que los y las estudiantes fueran actores activos dentro de su propio proceso educativo, lo cual le permitiera encontrar el sentido y lograr la comprensión de los contenidos (Villarroel & Bruna, 2014, pág. 24)

Esta nueva propuesta educativa cimentó su enfoque hacia un modelo de competencias para la formación de estudiantes en educación superior, argumentándose en base a lo propuesto anteriormente, agregando que los mismos/as estudiantes insinuaban que la educación superior presentaba excesiva burocracia, los programas académicos eran obsoletos y no preparaban para el trabajo real. (Alonso, Fernández, & Nyssen, 2009, pág. 49) Esto se evidenció al surgir el debate sobre la necesidad de mejorar la relación entre los sistemas educativos y productivos, con la finalidad de impulsar una mejorada formación para la mano de obra que necesitaba.

De esta forma, el enfoque basado en competencias desde el ámbito más constructivista, estaba aludiendo a una alfabetización emocional de las personas (Frías &

García, 2007, pág. 451), que permitiera el equilibrio de la educación en cuanto a la intervención relacionada con los aspectos cognitivos y los emocionales, persiguiendo el desarrollo integral del ser humano.

Desde este enfoque, se reconoce una enseñanza y un aprendizaje determinado por el trabajo colaborativo, las actividades prácticas, la búsqueda del desarrollo de la identidad que permitieran a los y las estudiantes, enfrentarse de forma autónoma, reflexiva y crítica a las diversas situaciones sociales que pudieran surgir.

En los últimos años, la dinámica de esta nueva comprensión de la formación para el trabajo en Latinoamérica ha tenido su impacto, debido al contexto económico globalizado de algunos países, se refleja la necesidad de crear nuevos parámetros de formación vinculados a la competencia profesional.

De acuerdo a Mertens (1996) citado en Castañeda, (s/f), para comprender este concepto, es necesario dejar en evidencia tres enfoques desde donde se podría analizar el concepto de competencias y relacionarlo además con el concepto de educación; enfoque conductista, enfoque funcional y enfoque constructivista.

- Análisis conductista. Dentro de este enfoque, la competencia estaría compuesta por un elemento central que se define a través del desempeño efectivo para alcanzar resultados específicos, en base a acciones y en contextos específicos, referidos a políticas, procedimientos y condiciones de alguna organización. Ante esto, se diferenciaría un desempeño superior de un desempeño promedio o insuficiente, valiéndose de un cierto orden o jerarquía para denominarlo de tal forma, como,

## Cuadro

### *Jerarquía de las competencias*

Aspecto relacionado con la persona	Nivel
Motivación y personalidad	Nivel del subconsciente
Autoimagen y rol social	Nivel de la conciencia
Habilidades	Nivel de comportamiento

Fuente: Castañeda, (s/f), pág. 16.

Por lo tanto, lo que causaría la acción de una persona, serían las competencias y estas responderían a los resultados esperados de un determinado trabajo.

- Análisis Funcional. Esta perspectiva tiene sus orígenes en sus diversos intentos por revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación en Inglaterra, debido a la competencia laboral que existía. Las primeras aproximaciones a la noción de competencias provienen desde el ámbito desde la psicología organizacional, a principios de los años 70, por consecuencia de algunas investigaciones que pretendían establecer ciertas variables respecto al análisis del desempeño en el trabajo.

Dentro de este enfoque se reconoce su relación con el mercado laboral y las exigencias que se requieren para insertarse en él, asumiendo el análisis de la comparación que se realiza de las diferentes relaciones que existen en las empresas como resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes laborales requeridas; y que por lo demás constituirían el principio de selección de los datos relevantes para los requerimientos laborales identificados.

- **Análisis Constructivista.** Este enfoque se construye con la visión de aclarar las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, como también situaciones de trabajo y de capacitación.

A diferencia de las otras perspectivas, ésta construye el concepto de competencia no sólo desde el surgimiento del mercado, sino que le otorga importancia a la persona con sus objetivos y posibilidades; dejando que su definición final sea mediante el proceso de aprendizaje. Debido a esto, la competencia se centraría en la persona, respetando sus conocimientos, experiencias, dificultades, desilusiones y esperanzas, buscando la forma en que sean escuchadas y consideradas (pág. 16).

Se evidenciaría formación relacionada al saber con el hacer o en otras palabras a la adquisición de conocimientos vinculados con la acción.

El concepto de competencias se comprende de manera holística desde todos sus ámbitos de abordaje, debido específicamente a la evolución que ha tenido. Entre las diversas disciplinas y especialistas existe un gran debate enfocado en unificar el concepto de competencia y que por consecuencia se han planteado muchas propuestas de descripciones. Lo que según Tobón (2014), constituiría un serio obstáculo para la estructuración de programas educativos con base en este enfoque (pág. 62).

Irigoin. M., (2003) define por competencia “un conjunto identificable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeñar satisfactoriamente en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional” (citado en Centro Universitario de Desarrollo, 2004)

Tobón, (2014) define las competencias como procesos complejos, en que se aporta a la construcción y transformación de la realidad, donde las personas se pondrían en acción –

actuación – creación ante la resolución de problemas y la realización de actividades (desde el ámbito de la vida cotidiana y desde el ámbito laboral – profesional). Para esto, deben integrar los saberes del ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) (pág. 69).

Desde una aproximación de competencia laboral, dentro del área del Trabajo Social: “la competencia, así concebida, valora la capacidad del trabajador social para poner en juego su saber adquirido con la experiencia” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005).

De acuerdo a Castañeda y Salamé (2009) las competencias se conciben como el producto final de la composición de diversos recursos. (pág. 112)

Para Le Boterf (2001) las competencias serían,

“saberes combinatorios, a la vez que aprendizajes construidos, definidas como un saber actuar validado en un contexto particular con vistas a una finalidad ”(citado en Castañeda & Salamé, 2009, pág. 112).

En base a esto, Le Boterf (2001) propone algunos rasgos característicos de este concepto:

*Cuadro 3*

*Características del concepto de competencia*

Saber actuar	Saber actuar validado	En un contexto particular	Con vistas a una finalidad
La competencia se expresa con una acción o un encadenamiento de acciones. Es orden de un saber actuar y no sólo del conocimiento que se limita a un gesto profesional. Una operación o una acción, puede incluir varios saberes.	La competencia sólo existe si ésta ha sido probada ante otros. Si una persona se declara competente, debe correr el riesgo de tener que probarlo y demostrarlo	La competencia es siempre contextualizada. Se trata de un saber actuar en un campo de exigencias, restricciones y recursos (técnicos, humanos, financieros, logísticos, temporales) determinados.	La competencia es acción enfocada a un fin. La acción, en la que se ha involucrado, tiene sentido para el sujeto que la pone en práctica. La competencia está guiada por una intencionalidad (citado en Castañeda & Salamé, 2009, pág. 112).

---

Fuente: Le Boterf (2001) citado en Castañeda & Salamé (2009)

Según el autor, lo que principalmente caracterizaría el actuar de un profesional, sería el saber actuar, más que el saber hacer u operar.

Frente a los azares y a los acontecimientos, frente a la complejidad de las situaciones, se pide al profesional que no sólo sepa ejecutar, sino que sepa ir más allá de lo prescrito. Así, lo que caracteriza al profesional es, ante todo, el saber innovar y no el conocimiento rutinario. En las situaciones inéditas, él sabe “que es lo que hay que

hacer’’, es decir pone en práctica conductas y actos pertinentes (citado en Castañeda & Salamé, 2009, pág. 112)

Lo que permitiría que los y las estudiantes en la educación superior sean provistos de competencias y habilidades que aporten a las demandas que la misma formación académica, sociedad y el posterior campo laboral lo requieran. Para lograr esto, se concibe que también la docencia tendría un rol fundamental en la lógica de la enseñanza por competencias, en donde se propicie el modelamiento, dirección, ilustración y retroalimentación de los resultados y procesos adecuados y competentes como alternativas de abordaje este tipo de formación.

Debido al avance y la nula unificación del concepto de competencia, ya que se cuenta con múltiples tipologías, se toman en consideración algunas en base a áreas del conocimiento, niveles de complejidad y ámbitos de competencia propuestos por Castañeda (s/f),

- Tipología en base a área de conocimiento. A fines de los 90 surgen informes de carácter educativo que buscaban analizar de forma compleja y auténtica las condiciones de la educación superior y los objetivos que pretendía conseguir. En base a lo anterior, se pueden nombrar el Informe Delors, bajo el título ‘‘La educación encierra un tesoro’’, presidido por la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, publicada en 1996 y encargada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este informe, ‘‘frente a los numerosos desafíos del porvenir, enfatizó *sic* en que la educación constituía *sic* un instrumento indispensable para que la humanidad pudiera *sic* progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social’’ (Delors, et al., 1996, pág. 13), con el fin de

lograr nuevos ciudadanos del mundo a partir de un enfoque por competencias, que integren de manera holística todos los ámbitos del saber.

De acuerdo al informe, en la segunda parte, capítulo 1, enfatiza en los cuatro pilares de la educación, referentes a

- aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión),
- aprender a hacer (para poder influir sobre el propio entorno),
- aprender a vivir juntos (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas) y
- aprender a ser (recoge elementos de los tres anteriores relacionadas con actitudes personales).

Específicamente, es desde este último pilar que comienza esta investigación, pues el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creados de sueños (Delors, et al., 1996, pág. 107). Lo anterior, posibilitaría el desarrollo de la propia personalidad, fundamentando su actuar con capacidad de autonomía, juicio ético y de responsabilidad personal.

Por otro lado, volviendo a la importancia de los cuatro pilares de la educación que propone el informe de J. Delors, existía una distinción entre analizar o reflexionar (aspectos cognitivos) y acciones manifiestas (aspectos conductuales) hizo que estos desempeños sean percibidos de naturaleza distinta, lo que contribuyó a generar una mirada estereotipada de que las competencias solo formaban parte de actividades mecánicas (Villarroel & Bruna, 2014, pág. 25).

Sin embargo, hoy en día esa distinción pierde significancia debido a que se comprende que el cúmulo de competencias tienen que contener una convergencia paradigmática, que apoya sus fundamentos en el informe de Delors, persiguiendo un proceso formativo integral, cualquiera sea el nivel y la especialidad en la que se pudiera impartir.

- Tipología en base a niveles de complejidad. Según (Barba, 2002) un desempeño competente, se construye a través del dominio de saberes técnicos específicos y saberes vinculados a la capacidad de las personas de situarse y actuar productivamente, como también saber interpretar y comunicar diferentes tipos de códigos. Desde este tipo de análisis, surgen tres tipos de competencias:
  - o Competencias básicas (referidas a aquellos saberes, habilidades y conocimientos que sirven para la adquisición de conocimientos y destrezas específicas),
  - o Competencias técnicas (especializan a las personas en una profesión o ámbito ocupacional específico, a través de la práctica),
  - o Competencias transversales (tienen múltiples denominaciones, debido a que serían saberes y habilidades que se traspasan distintos campos profesionales.
  
- Tipología en base a los ámbitos de competencia. Echeverría (2002), propone dentro de la acción profesional, existirían cuatro competencias básicas,
  - o Competencia básica técnica (contar con conocimientos adecuados para un determinado ámbito laboral),
  - o Competencia básica metodológica (saber utilizar conocimientos y procedimientos adecuados en situaciones laborales concretas – demostrar autonomía en una situación particular),

- Competencia básica participativa (disponer de una comunicación fluida y cooperación con los demás)
- Competencia básica personal (tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones) (pág. 5 – 11).

Luego de ahondar en diversas conceptualizaciones respecto a qué serían las competencias ligadas a la formación académica, comprendiendo que cada una de ellas tendría sus propias características, dependiendo de la óptica disciplinar en la que ha sido elaborada, se establecen tres componentes en común entre todas ellas.

1. Proviene desde una naturaleza integradora, al asumir en su utilización la interrelación entre los conocimientos teóricos/metodológicos/epistemológicos, la practicidad de la formación y la utilización de aspectos de índole valórico que permitan a los/as individuos poder desenvolverse de mejor forma ante una situación imprevista o que ocasione algún tipo de caos desde su condición personal y/o profesional.
2. Son ajustables, dependiendo de la situación en que se encuentre el o la persona.
3. Son de “carácter dinámico, esto es, de acuerdo con sus circunstancias el desarrollo de la competencia con niveles o grados de suficiencia variables” (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2010).

En cuanto a estas características, se definen que las competencias ligadas al saber tendrían relación con la adquisición de conocimientos, que visto académicamente fundamentarían la formación profesional; mientras que las competencias ligadas al saber

hacer, serían las que definen a cada profesional y lo que puede o no realizar en cuanto a la conceptualización y herramientas metodológicas que adquiere; las ligadas al saber ser, tendrían relación con las conductas éticas del estudiante o futuro profesional, como parte de la sociedad.

En el ámbito de las competencias, estas deberían identificarse en consecuencia con la situación problema y los criterios que se podrían establecer ante la solución, en concordancia con el ámbito en que se requiera utilizar (académico o profesional). Para esto, se entregan “modelos de situaciones problemas” en donde se requiera desarrollar las diversas competencias mencionadas anteriormente:

- 1) *problemas conceptuales*, en donde se identifican como actividades el análisis y la explicación de los fenómenos de estudio según el ámbito de formación disciplinar; 2) *problemas metodológicos*, relativos a la instrumentación de procedimientos y la medición para el estudio de las variables que se consideren pertinentes y su operación sistemática; 3) *problemas tecnológicos y axiológicos*, relacionados con la adecuación y aplicación del conocimiento científico para la evaluación e intervención respecto de los problemas en circunstancias sociales genéricas Ribes (2006), citado en Irigoyen, Jiménez, & Acuña, (2010), párr. 41.

Ante el intento de integrar propuestas de denominación, se utilizará la expresión de competencias de desarrollo socio – personales (transversales o genéricas denominadas anteriormente), propuesto por Bisquerra & Pérez, (2007), las cuales incluyen competencias

de índole personal e interpersonal. Desde esta noción, se puede afirmar que cada vez más, en el ámbito profesional las competencias socio – personales toman mayor relevancia.

Por lo tanto, el marco de las competencias desde esta dimensión del desarrollo, serían las de motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control del estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo, altruismo) (pág. 64)

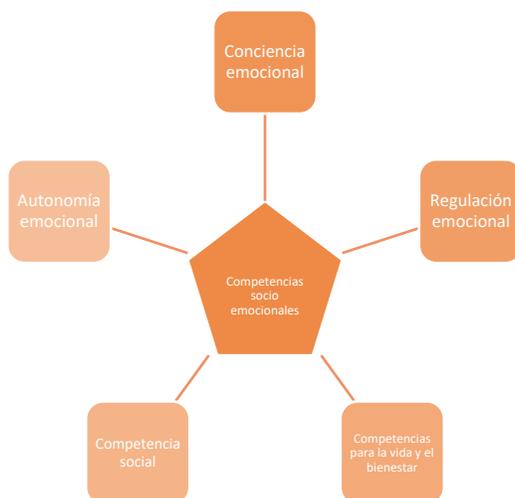
Las cuales apuntarían a que los y las estudiantes y su proceso de aprendizaje, sería más satisfactorio, si existieran los componentes mencionados, que se identifiquen en los currículum educativos de cada institución.

Sin embargo, existiría otro concepto dentro de las competencias socio – personales, que aluden a la competencia emocional y que aún no se especifica una única definición. Se tomarán de igual forma, los postulados de los estándares del aprendizaje social y emocional elaborados por Illinois State Board of Education (2004), citado en Bisquerra & Pérez (2003), quienes dicen que la competencia emocional son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (pág. 69).

Es por esto, que este tipo de competencias son importantes a la hora de formar ciudadanos efectivos y responsables, capaces de adaptarse a contextos complejos, ante circunstancias con mayores probabilidades de tener éxito. Las que pueden clasificarse en 5 elementos característicos.

Figura 7

*Diagrama de clasificación de las competencias socio emocionales*



Fuente: Bisquerra & Pérez (2007)

- Conciencia emocional. Se refiere a la capacidad de cada persona de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Dentro de esta competencia, se incluiría la habilidad para analizar un clima emocional, en un contexto específico. Se contempla la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás.
- Regulación emocional. Se entiende como la capacidad de tener un manejo adecuado de las emociones. En esta debe existir la relación entre emoción, cognición y comportamientos, con la finalidad de autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional. Sería el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Se incluye aspectos de la personalidad, como la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, auto – eficacia emocional, análisis críticos de normas sociales, resiliencia)

- Competencia social. Este componente acentúa su importancia en la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Contempla el dominio de las habilidades sociales básicas; respeto por los demás; practicar la comunicación receptiva; practicar la comunicación expresiva; comportamiento pro - social y cooperación; asertividad; prevención y solución de conflictos; capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- Competencias para la vida y el bienestar. Se define como la capacidad de adoptar actitudes que sean acordes y responsables, ante los desafíos desde los ámbitos privados, profesionales o sociales diarios de la vida. Aportan a las experiencias de satisfacción o bienestar. Se contempla aspectos relacionados a fijar objetivos adaptativos, la toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; el bienestar subjetivo; y la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social (pág. 70).

### 2.3. Marco Contextual

#### 2.3.1 Contexto institucional.

El contexto institucional bajo el cual se enmarca la investigación, es en la institución educativa Universidad de Viña del Mar, perteneciente a la Región de Valparaíso. Esta institución es una Corporación de derecho privado, sin fines de lucro, creada el 21 de noviembre de 1988. Luego en 1991, la Universidad se acogió al Sistema de Acreditación establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.) que creó el Consejo Superior de Educación; y en 2000, dicho consejo le otorgó a la Universidad la autonomía institucional.

Posteriormente, en 2009 la red educacional Laureate se incorporó como miembro activo de la universidad. posicionándose con estándares internacionales, para concluir en septiembre del año en curso 2020. Tras 11 años dentro de la red educacional Laureate, UVM pasa a ser parte de la Fundación Educación y Cultura, entidad constituida por profesionales de amplia trayectoria en el mundo educacional y cuyo propósito es contribuir al desarrollo del país a través del mejoramiento y desarrollo de la educación superior, reflejada en la misión institucional, como “dar acceso a una educación de calidad en un ambiente crítico, diverso e integrado a una red global de universidades, formar profesionales competentes e íntegros y aportar las capacidades institucionales al desarrollo de la región y el país” (Universidad de Viña del Mar , s/f)

A través de sus 30 años de trayectoria, el proyecto educativo de la Universidad, actualmente se encuentra en el proceso de actualizar y gestionar el cambio hacia un modelo formativo basado en resultados de aprendizaje y definición de competencias complejas en los perfiles de egreso, los cuales podemos destacar

- Diseñar planes de formación que integren las distintas dimensiones del desarrollo personal y profesional.
- Fomentar el alineamiento constructivo de estrategias y metodologías de enseñanza y evaluación que faciliten el aprendizaje significativo e integrado, centradas en el estudiante y que fomenten su autonomía con una aproximación temprana a la realidad de las respectivas profesiones y disciplinas asociadas.
- Promover una experiencia educativa positiva, por medio de acciones complementarias que propicien la inclusión y la pertenencia institucional, el éxito

académico, el desarrollo de habilidades de autorregulación y el aprendizaje para la vida. (Proyecto educativo Universidad de Viña del Mar , s/f)

Desde esta perspectiva la institución desea logra un sello distintivo de sus estudiantes , a través de aprendizajes significativos, la práctica docente, la formación integral, las prácticas combinadas con la formación disciplinar y el fortalecimiento de los espacios de relación con la comunidad y la generación de los proyectos de titulación orientados a sintetizar y proyectar el proceso de formación del profesional.

Así mismo la división de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales se adscribe a este sello y se estructura sobre tres dimensiones: habilidades y capacidades académicas; conocimientos especializados, y actitudes, cualidades y características personales del egresado de la Universidad Viña del Mar.

Este sello distingue y se enfoca en la primicia de que cada sujeto tiene tácitamente su propio repertorio de competencias socio emocionales adquiridas o no, en su ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1987, citado en Frías, López, & Díaz, 2003)

Es por esto, que la relación desigual que existe entre historias previas de aprendizaje de los estudiantes y las competencias de egreso requeridas para finalizar planes de estudio, ha llevado a la institución a movilizar esfuerzos para fortalecer la experiencia de adaptación a la vida universitaria, a través de opciones curriculares y extracurriculares adecuadas y pertinentes, buscando con ello asegurar el éxito académico de los estudiantes, con independencia de sus condiciones y contextos sociales diversos.

En este mismo sentido, la carrera de Trabajo Social se posiciona desde el objetivo de formar trabajadores sociales pluralistas, íntegros y competentes en la disciplina y la profesión, en las áreas de la comprensión de la realidad, la investigación social, la

intervención social fundada, y la gestión social, a través de una formación centrada en el estudiante, la vinculación sistemática con el medio y la mejora continua de los procesos académicos, para lograr con ello el desarrollo de competencias que faciliten su inserción en el mundo laboral.

En específico la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, de acuerdo a datos obtenido por MIFUTURO.CL, cuenta con una licenciatura con una duración formal de 9 semestres en modalidad diurna y 10 semestres en modalidad vespertina, con 148 matrículas en total en modalidad diurno y 25 matrículas en vespertino en el año 2019, Trabajo Social se encuentra acreditada por primera vez por 3 años desde enero -2018 hasta enero -2021 a través de la agencia acreditadora de Chile (Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación, s/f).

Siguiendo esta misma línea el egresado de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar está preparado para comprender, diseñar y gestionar intervenciones sociales, ante las situaciones problemas que afectan a los sujetos individuales y colectivos en los diferentes ámbitos de su vida, con el objetivo de contribuir a su desarrollo. Además, podrá actuar de manera rigurosa a partir de la aplicación de los protocolos de las Ciencias Sociales, siendo capaz de contextualizar de manera compleja las problemáticas sociales individuales y colectivas, propias de la sociedad actual. Asimismo, valorará la participación de los sujetos, la innovación social y la mejora continua, desde una lógica que sitúa la disciplina y la profesión, en los procesos de transformación social (Universidad de Viña del Mar , s/f).

### 2.3.2 Contexto político

Hasta 1980, el modelo que primaba era el de Estado docente, con una educación pública muy fuerte y centralizada en el Ministerio de Educación, luego con la Constitución de 1980, hubo un giro hacia un Estado subsidiario lo que implicó un cambio en el sistema de financiamiento desde un modelo basado en la oferta a uno basado en la demanda. Lo que significa que, en la actualidad, el sistema chileno funciona fundamentalmente, bajo el principio de Estado subsidiario, lo cual incentiva entrada del sector privado, además de la municipalización de los establecimientos educacionales que antes pertenecían al Ministerio de Educación generó una profundo quiebre y desigualdad de recursos y calidad entre las instituciones públicas versus las privadas generando una de las causas que gestó la crisis social por la que cruza el país y que

reflejan la contradicción entre un país que ha resuelto satisfactoriamente sus problemas económicos de corto y quizá mediano plazo, pero que ha mal resuelto y dejado pendiente, los problemas sociales, culturales, institucionales y políticos. muchos de estos problemas no resueltos provienen de efectos del modelo y crecimiento económico en los ámbitos mencionados. otros son arrastres de políticas e instituciones del pasado (Garretón, 2009).

Pero para ello requiere garantizar igualdad de oportunidades, recursos y bienestar social, y el grave deterioro de las instituciones públicas y las condiciones sociales mínimas necesarias para llevar a cabo la formación educacional, reveló el impacto negativo en las políticas públicas educacionales solo refleja que la educación que se ha estado brindando en nuestro país, contribuyendo a una mayor profundización de la desigualdad y la injusticia socioeducativas.

Según el portal del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013), el sistema educacional chileno está constituido por cuatro niveles educacionales: el nivel Preescolar, el nivel Básico, el nivel Medio y el Nivel de Educación Superior. En el artículo N° 15 y N° 20 de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (L.O.C.E, 2013) se reconoce la competencia de los centros educacionales, para elaborar y aplicar autónoma y descentralizadamente sus propios programas curriculares, nombrando a la educación chilena como una organización descentralizada, lo cual significa que su administración se realiza a través de instituciones del estado autónomas, municipales, particulares y fundaciones, que asumen ante el Estado la responsabilidad de dar educación y mantener un establecimiento educacional.

El Estado, a través del Ministerio de Educación, mantiene funciones de proposición y evaluación de las políticas educacionales y culturales, de estudio y proposición de normas generales del sector, junto con velar por su aplicación, asignar los recursos necesarios para el desarrollo de actividades educacionales y de extensión cultural y, otorgar reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales cuando corresponda (MINEDUC, 2013).

Por lo tanto, la educación formal tiene como objetivo permitir conocer otros tipos de culturas y conocimientos.

En cuanto a la educación superior, según la Subsecretaría de Educación Superior del MINEDUC, se establecen distintos perfiles para los niveles de educación, los cuales para este caso se basa en

- Como ser exitoso en esta etapa: La importancia del rendimiento académico.

Se concluye, que tan importante como ingresar a la educación superior, sería también el mantenerse en ella. Para una exitosa formación profesional es esencial un buen rendimiento académico, que implique fortalecer los contenidos, a través de los hábitos de

estudio adecuados. Como también poder adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza que cada institución utilice y tomar en consideración las instancias de nivelación para postulantes de primer año.

- La importancia de la calidad: Acreditación.

Se plantea que, para asegurar la calidad en la Educación Superior, debe existir la medición en los niveles específicos de conocimiento, habilidades y el rol que toma en base a esto las instituciones de acuerdo a la docencia y el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a esto, a fines del año 2006 se crea un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, respaldado por la Ley 20.129, que establece la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), encargada de verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica y afirmar que los procesos de acreditación debían ser voluntarios.

Sin embargo, durante el año 2018, mediante la Ley 21.091, se reflejaría que el proceso de acreditación institucional debía dejar de ser voluntario para las instituciones de educación superior autónomas.

Es importante señalar que el sistema de educación superior chileno ha experimentado una serie de cambios, el sistema cuenta con un nuevo marco normativo, mencionado anteriormente, que dice que “la ley establece que la educación superior es un derecho, que debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos. No debe haber discriminaciones arbitrarias para que las personas puedan desarrollar sus talentos en este ámbito.” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019, párr. 1)

Según esta ley las universidades son “instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear,

preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales” (BCN, 2019, párr. 5). Se desprende su objetivo principal, que es garantizar el derecho a la educación y a la vez la libertad de enseñanza.

De acuerdo a esto, también establecen perfiles de estudiantes y cuáles serían los pasos a seguir para cumplirlo, los que se definen a continuación,

1. Mantener y optar a beneficios: Consideraciones sobre financiamiento.

Existe el Sistema de Ayudas Estudiantiles, que tiene como finalidad apoyar a los y las estudiantes y sus familias en los gastos de mantenimiento que conlleva la formación. Éstas serían las becas de arancel, que están diseñadas para cubrir parte o el total del arancel de referencias de las carreras.

2. Proyectas el propio futuro: El siguiente paso y Empleabilidad e Ingresos.

Uno de los principales objetivos de la Educación Superior es entregar conocimientos y competencias avanzadas que permitan a los y las estudiantes poder desenvolverse de la mejor manera posible en el mercado laboral. Es por esto, que se justifica que las instituciones no sólo deben transferir conocimientos teóricos, sino que también una adecuada preparación para la vida profesional.

De esta forma, el MINEDUC, afirma que los programas de Educación Superior que se basan en la entrega de este tipo de preparación y le ofrecen mayores oportunidades de adquisición de experiencias a sus estudiantes, generalmente formarían graduados/as con mayores probabilidades de encontrar empleo (MINEDUC, s/f).

Todos estos ámbitos, reflejarían el camino que la Educación Superior chilena considera para tener profesionales de calidad, los cuales se medirían a través de los procesos de acreditación, que dicen tener relación con el cumplimiento de criterios y estándares de

calidad, referentes a recursos, procesos y resultados; así como para reflexionar acerca de los mecanismos internos que tiene cada institución para el aseguramiento de la calidad y su concordancia con la misión y los objetivos institucionales y de carrera.

Para el MINEDUC, es fundamental potenciar el vínculo entre la Educación Superior y sector productivo, a fin de alinear ciertos aspectos de la formación entregada en universidades, institutos profesionales y centro de formación técnica con las habilidades que el mercado requiere y valora. (párr. 3)

### 2.3.3 Contexto social

Actualmente para la sociedad civil chilena la educación tiene una gran importancia. Dicha relevancia está muy relacionada con los movimientos estudiantiles de los años 2006, 2011 y por supuesto el estallido social ocurrido en octubre del 2019.

Los estudiantes chilenos desde el primer movimiento estudiantil buscaban exponer una serie de problemáticas que vive la educación de Chile y al pasar el transcurso del tiempo enfatizan que, desde los 80, posee un sistema educativo dominado por el mercado, con un alto nivel de segregación, en el cual los alumnos y sus familias deben endeudarse a largo plazo para poder financiar sus estudios superiores” (Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile , 2016)

El estallido social 2019, surge debido a los constantes abusos de desigualdad social y exclusión social, que la constitución creada bajo un régimen de dictadura y tiranía neoliberal se impone hasta la actualidad, y nace la necesidad urgente de recuperar la educación como un derecho social y humano universal, que debe ser garantizado por la Constitución Política de Chile, y que esté estructurado sobre la base de un nuevo Sistema Nacional de Educación

Pública, gratuita, democrática y de calidad, organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles.

Sin embargo, si con la crisis social, la sociedad chilena se resintió fuertemente desde el punto de vista económico-social, con la pandemia COVID-19, la cual se expandió por todo el mundo y generó graves efectos los cuales terminaron por generar aún más incertidumbre sobre el escenario económico social. Uno de sus mayores efectos es el decreto del cierre a nivel mundial de los centros educativos, esta medida, tendrá unas consecuencias muy negativas tanto sociales como económicas.

Así, estableció la UNESCO que apuntaba a cuestiones tales como: interrupción del aprendizaje; insuficiente alimentación; falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa; acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital; insuficiencias en materia de cuidado de los niños; costos económicos elevados; incidencia mecánica en el sistema de salud; aumento de la presión para los centros escolares que permanecen abiertos y tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar, ocasionando en los grupos más desventajados, generando un efecto directo en el impacto en el aprendizaje y los efectos psicosociales que la interrupción de la educación presencial trae consigo.

El impacto que produce en los y las estudiantes de Trabajo Social, la interrupción de las clases presenciales en la universidad, y otras restricciones sociales, puede afectar directamente la salud emocional de los estudiantes. Por esta razón la ecuación emocional y las competencias socio emocionales, poseen un rol fundamental ante la pandemia COVID-19. La labor de la institución en este contexto implica desarrollar las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social.

La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, presente en el desarrollo de todo el currículum académico y en la formación a lo largo de la vida, por ello sus implicaciones educativas pueden ubicarse tanto en el plano de la educación formal como informal. De tal manera que, la educación emocional debe asumirse para dar respuesta así a la demanda social que reclama la formación de un ciudadano que sea capaz de vivir en armonía consigo y con los demás, que alcance niveles elevados de bienestar y que contribuya a la construcción de un mundo mejor.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO**

### **3.1. Metodología de Investigación**

En primera instancia cabe destacar que esta investigación es de carácter formativo, por lo tanto, su finalidad es difundir información existente y favorecer que el o la estudiante la incorpore como aprendizaje significativo. Tal como lo expone la autora Pereira (2011),

“(…) la investigación formativa conlleva, una necesidad para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos. Involucra una búsqueda constante por aumentar conocimientos y transformar, de manera positiva, la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano” (pág. 15).

Por ende, la educación superior es esencial para crear la capacidad intelectual de producir y utilizar conocimientos, y para el aprendizaje permanente que requieren las personas para actualizar sus conocimientos y habilidades. “Esto es sumamente relevante ahora que vivimos en una sociedad en la que el conocimiento es el principal motor de desarrollo y crecimiento económico” (Arakaki, 2009, pág. 119).

Es por esta razón, que durante la preparación de la investigación se pensó que la propia naturaleza del tema que se abordaba (compleja, relevante, con abundantes matices, conceptos e ideas, y multidisciplinar). Lo que estaba emplazando a profundizar en una combinación de métodos, por lo que se consideró que esta estrategia proporcionaría mejores oportunidades para responder a las preguntas de investigación.

Desde el constructivismo, su fundamento se basa a través del posicionamiento de Guba y Lincoln citado en Denman & Haro (2000), es decir, poniendo énfasis en los métodos

y técnicas a emplear, por lo que se sitúa en el plano técnico procedimental, en tanto su base consiste precisamente en utilizar aquellos instrumentos operativos que mejor resuelven los problemas planteados.

Es por esta razón que la investigación se enmarca en la **metodología mixta** dado que ofrece investigar las distintas dimensiones del objeto de estudio y sus complejidades. Como lo afirma Hernández et. al (2014), que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas y agrega complejidad al diseño de estudio; pero contemplaría todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

El método mixto es denominado el tercer paradigma de investigación, y ofrece una lógica y una práctica alternativa a las dos aproximaciones clásicas, la cuantitativa y cualitativa. Se ha de tener en cuenta que el fin del método mixto no es reemplazar ninguna de estas dos aproximaciones, sino extraer los aspectos positivos y minimizar los aspectos negativos de ambos métodos a través de un sólo estudio (Hernández, et. al, 2014, pág. 565)

Desde esta perspectiva, es el investigador o investigadora el que ha de definir cuál será la preponderancia o estatus desde la perspectiva del enfoque que tendrá mayor relevancia dentro del proceso y que respondería a la naturaleza compleja del desarrollo de las competencias socio – emocionales en la formación académica de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

En este sentido se relaciona con el fenómeno de la investigación puesto que se busca describir el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje, provenientes en primer lugar de los programas de formación académica y, en

segundo lugar, pero no menos importante, las experiencias de los y las estudiantes de Trabajo Social y sus docentes dentro de la Universidad de Viña del Mar. Por lo tanto, se busca develar las experiencias que se encuentran en los estudiantes con el fin de generar conocimiento que ayude a potenciar a cada uno de los estudiantes en un futuro laboral y social dinámico.

Desde el enfoque mixto, se reconoce que el proceso de investigación de características sistemáticas, empíricas y críticas; y las estrategias que lo preceden, se adaptarían a las necesidades, contextos, circunstancias, recursos y por sobre todo al planteamiento del problema que se ha planteado en el presente estudio (Hernández, et al, Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014).

### **3.2. Alcance de Investigación**

Como se mencionó anteriormente la siguiente investigación responde a una metodología de carácter mixta, en donde el tipo de investigación corresponde a un alcance descriptivo. Este alcance de investigación puede ser de aspecto cuantitativo, como cualitativo.

Desde el enfoque cuantitativo se pretenden describir los fenómenos sociales desde los factores de la precisión exacta, en cambio desde la metodología cualitativa se potencia las descripciones espesas, estas permiten descubrir el conocimiento subyacente, ósea va más allá del hecho, aborda el detalle, el contexto, hasta la emoción (Caparrós & Raya, 2015).

Además, se caracteriza por develar “una descripción de un hecho y por lo tanto poder comprender a través del estudio a los sujetos en su contexto, sin influir desde la interpretación de los investigadores” (Pérez, 1994 , pág. 32). Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.

En relación con lo anterior se estableció el alcance descriptivo dado que se busca describir cómo se caracteriza y manifiesta el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje en la formación académica de los estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020 – 2021. “Este alcance es útil para mostrar con precisión las diversas dimensiones del fenómeno” (Hernández, et al, Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 92).

En consecuencia, la investigación descriptiva define e interpreta la realidad y contextos del sujeto de estudio a través de su misma experiencia y subjetividad, permitiendo detallar el fenómeno como son y cómo se presentan dentro de su escenario fenomenológico. El investigador pretende recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refieren sin especificar la relación de estos. (Rodríguez, 2011).

Cabe mencionar que es un alcance descriptivo, no experimental ya que los datos otorgados en la recolección no serán manipulados. Asimismo, la investigación es de tipo transversal, puesto que los datos sólo se obtendrán en un único momento.

### **3.3. Sistema de preguntas, supuestos/hipótesis y objetivos.**

#### **3.3.1 Sistema de preguntas (generales y específicas)**

- **Pregunta general**
  - ¿Cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio – emocionales que configuran los procesos de enseñanza – aprendizajes vivenciados por los y las

estudiantes de Trabajo Social, de la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020- 2021?

- **Preguntas específicas**

Pregunta n° 1

- ¿Cómo se caracteriza y desarrolla la conciencia, regulación y autonomía emocional en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar?

Pregunta n° 2

- ¿Cómo se caracteriza el desempeño estudiantil y formativo relacionado con el desarrollo de las competencias sociales, en los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar y su proceso de enseñanza – aprendizaje durante los períodos 2020 - 2021?

Pregunta n° 3

- ¿Cuál es el desarrollo y caracterización de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza - aprendizajes de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar?

### 3.3.2. Supuestos o hipótesis.

Por lo que se refiere a las hipótesis y supuestos podemos determinar que “las hipótesis son la guía de una investigación, las cuales indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno que se quiere investigar”. (Hernández, et al, Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 104) Estas se derivan de la teoría existente y deben formularse en manera de proposición.

Cabe recordar que la presente investigación cuenta con una metodología mixta, por lo cual incluye tres hipótesis con relación a los aspectos cuantitativos y tres supuestos de investigación cualitativa, los cuales pasaremos a detallar a continuación.

- **Hipótesis General**

Las hipótesis seleccionadas, han sido basadas en el estudio que se ha contemplado en el Estado del Arte, denominado “El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos”, de las autoras Pilar Martínez y Natalia González, 2019.

- Las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, se encontrarían desarrolladas en más de un 74% debido a la formación académica que reciben por parte de docentes ligados al ámbito de las ciencias sociales.

- **Hipótesis n° 1**

- El desarrollo de las competencias emocionales con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, se caracteriza principalmente por la utilización de la competencia de autonomía emocional referida a la responsabilidad en más de un 87%, la que les permite implicarse en comportamientos seguros, responsables y éticos.

- **Hipótesis n° 2**

- La caracterización y el desarrollo de la competencia social en los y las estudiantes de Trabajo Social y su formación académica en la Universidad Viña del Mar, está relacionada en un 80% con que los y las estudiantes presentan sólo dos componentes de esta competencia, a saber: la capacidad de dominar las habilidades sociales básica y el respeto por los demás.

- **Hipótesis n° 3**

- Las características y el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizajes vivenciados por los y las estudiantes de Trabajo Social, se configuran principalmente por la toma de decisiones en un 77% y la capacidad de sentirse parte de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida en un 73%.

- **Supuesto General**

- Los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar desarrollaron ampliamente las competencias técnico-profesional, relacionadas con el “saber” y el “saber hacer” en comparación con el desarrollo de las competencias emocionales, que son necesarias para lograr un desempeño profesional en el contexto actual.

- **Supuesto específico n° 1**

- El desarrollo de las competencias socio emocionales experimentadas por los y las estudiantes no abarcaría todos sus aspectos y se manifiestan en menor medida en los procesos de enseñanza - aprendizaje, debido a la prevalencia del concepto de competencias técnico profesionales ligadas al ámbito de la disciplina – profesión, en la formación académica de la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Viña del Mar.

- **Supuesto específico n° 2**

- Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje vivenciado por los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, existiría una predominación de

sólo algunos componentes ante el desarrollo de competencias sociales, específicamente la dominación de habilidades básicas y respeto por los demás. Mientras que las menos dominadas estarían relacionadas con la capacidad de gestionar situaciones emocionales y compartir emociones.

- **Supuesto específico n° 3**

- La configuración del desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar vivenciadas por los y las estudiantes de Trabajo Social, constituiría principalmente la adopción de comportamientos apropiados y responsables satisfactorios en los desafíos que se presentan en el contexto de formación académica de la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Viña del Mar.

### 3.3.3. Objetivos generales y específicos.

- **Objetivo general**

- Describir cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020 – 2021.

- **Objetivos Específicos**

1. Describir las características y el proceso de desarrollo de la conciencia, regulación y autonomía emocional de los y las estudiantes durante los procesos de enseñanza - aprendizaje con relación a la formación académica de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar.
2. Caracterizar del desempeño estudiantil y formativo de los y las estudiantes de Trabajo Social, a través del desarrollo las competencias sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje, durante los períodos 2020 – 2021.

3. Evaluar el desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

### **3.4 Diseño general de Investigación.**

En cuanto al diseño general de la investigación, teniendo como referencia que esta se basará en un diseño mixto, el cual “no busca *sic* reemplazar a la investigación cuantitativa, ni a la cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades” (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 534) Ante esto, surgen algunos modelos generales de diseños de investigación que se sitúan desde la mixtura de los enfoques cualitativos y cuantitativos para guiar el pleno desarrollo del diseño de las investigaciones, implicando la recolección, análisis e integración de los datos desde las perspectivas de ambos enfoques.

Para este caso en particular, el diseño que más se adaptaría al presente estudio se denomina “Diseño de Triangulación Concurrente” (DITRIAC), corresponde a los fundamentos de la investigación y al planteamiento del problema que se han presentado anteriormente, en donde los datos se recolectan y se analizan de manera simultánea, tanto datos cuantitativos como los datos cualitativos en una misma etapa.

Su principal ventaja es el concepto denominado de “lado a lado” Creswell (2013) citado en (Hernández, et al. 2014, pág. 557) Es decir, se incluyen los resultados estadísticos de cada variable cuantitativas, y categorías cualitativas, durante la interpretación y la discusión se termina de explicar las dos clases de resultados, generándose comparaciones de ambas bases de datos (Hernández, et al, 2014) Otra de sus ventajas es que puede otorgar

validez cruzada o de criterio, además de que requiere menor tiempo para ponerse en marcha y se obtienen conclusiones fundamentadas por ambos métodos.

### **3.5. Descripción específica del Diseño de investigación**

#### **3.5.1. Participantes:**

La determinación de los participantes desde la metodología mixta, pretende lograr un equilibrio entre la saturación de categorías y la representatividad (Hernández, et al, Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014), visualizando esto desde la integración de ambas metodologías.

Para la definición de la muestra en un estudio de características mixta, se deben considerar algunas particularidades, como el factor temporal y la prioridad del estudio (Hernández, et al, Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014), que en este caso sería concurrente y de preponderancia cuantitativa en cuanto a metodología, debido a la utilización de una técnica cualitativa y dos técnicas cuantitativas que serán descritas más adelante; y que para los efectos de esta investigación han sido seleccionada por la “economía de tiempo y recursos” (Caparrós & Raya, 2015, pág. 95)

Para la selección de los participantes desde ambas metodologías, se desarrollará en base a la elección de las técnicas que se utilizaran, a saber, entrevista semiestructurada, escala de Likert y análisis documental.

#### **3.5.1.1 Investigación Cuantitativa**

La muestra debe ser definida para cada una de las técnicas que se utilizarán en esta investigación. Por lo tanto, la selección de la técnica cuantitativa es la Escala de Likert desde

la perspectiva de la estadística descriptiva que será aplicado a los alumnos de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

- **Técnica Escala de Likert**

Para el proceso de selección de la muestra, perteneciente a la técnica seleccionada como “Escala de Likert” se debe definir en primera instancia la unidad de análisis, para luego delimitar la población y con ello obtener la muestra.

En cuanto a la **unidad de análisis** se ha determinado según el planteamiento y los alcances de la investigación que serían, los y las estudiantes activos y matriculados desde el año 2019 en adelante, en la carrera de Trabajo Social que estén inmersos en programas de educación universitaria basado en el enfoque por competencias.

De acuerdo a la investigación cuantitativa y a lo mencionado anteriormente, se debe delimitar la población, la que se define como “el *sic* conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 174). Además, debe ser delimitada en concordancia con el planteamiento del problema, sus características de contenido, lugar y tiempo.

Por lo tanto, se ha delimitado que la **población**, serían 142 estudiantes activos durante el año al 2021 entre la modalidad diurna y vespertina de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

Efectuado lo anterior, es necesario en esta instancia definir la muestra, la cual se entiende como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos” (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 173).

Para definir qué tipo de muestra que se escogerá, (Hernández, et al. (2014) mencionan que la elección de ésta, a saber, probabilística y no probabilística, tiene que ver con el planteamiento del problema, las hipótesis, el diseño y el alcance de investigación.

Para los efectos de esta investigación el tipo de muestreo seleccionado, correspondería a la muestra tipo **probabilística**, ya que existe un listado de estudiantes de la carrera de Trabajo Social en la cual se accederá para definir la muestra.

Además, la principal ventaja de este tipo de muestra es que puede medir el tamaño del error en las predicciones (Hernández, et al. 2014, pág. 177). Con este tipo se procura realizar ciertas estimaciones de las variables de una población. Por lo tanto, todos los elementos de la población definida en los párrafos anteriores, tienen una misma probabilidad de ser elegidos.

Para la selección el tamaño de la muestra en el caso de esta investigación, se realizará a través de la utilización del software de la página de CADEM, en la cual calculará un tamaño de la muestra que sea representativa de la población, aplicando el 95% de confiabilidad y el 5% de error. Luego se seleccionarán los elementos muestrales, con la finalidad de que todos los y los estudiantes tengan la misma posibilidad de ser elegidos, a través de un procedimiento que permita la aleatoriedad en la selección.

Para la selección se utilizará el tipo de muestra probabilística estratificada, que permite consideran segmentos o grupo de la población, o lo que es igual (Hernández, et al. 2014, pág. 181).

Por lo mismo, se hace necesario segmentar para aumentar la precisión de la muestra, lo que implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato. Para la aproximación a la presente investigación, se aborda el estrato de la variable de estudiantes de

Trabajo Social, como la modalidad diurna o vespertina. Por ende, se sacará una muestra de todos/as los/as estudiantes de modalidad diurno y otra muestra de la modalidad vespertina.

Según los datos entregados por el registro académico de la Universidad de Viña del Mar, específicamente por la coordinación de la carrera de Trabajo Social al año 2021, la cantidad de estudiantes regulares pertenecientes a la malla curricular de Trabajo Social 2019 son 142, de los cuales en modalidad diurna corresponden a 79 estudiantes y en modalidad vespertina 63 estudiantes.

Para la selección de la fracción constante (fh) para el cálculo de ambas muestras, se utilizó la siguiente fórmula basada en la propuesta de Hernández, et al. (2014):

**n:** suma de los elementos muestrales (nh) = muestra → 104

**N:** Población (Nh) → 142

$$ksh = \frac{nh}{Nh} = \frac{104}{142} = 0,7323$$

Tabla 3

*Muestra probabilística estratificada de estudiantes de Trabajo Social, UVM*

<b>Estrato</b>	<b>Total Población (fh) 0,7323</b>	<b>Muestra</b>
<b>Diurnos</b>	79	58
<b>Vespertinos</b>	63	46
<b>Total</b>	N= 142	n= 104

Elaboración propia Carpio, C. & Sagardia, E (2021).

El tamaño de la muestra estratificada arrojó 58 estudiantes de modalidad diurna y a 46 estudiantes de modalidad vespertina de Trabajo Social.

Por lo tanto, ahora se debe aplicar el procedimiento de selección de la muestra, que será específicamente aleatoria, para asegurarnos de que cada elemento tenga la misma probabilidad de ser elegido (Hernández, et al. 2014, pág. 183). Para este caso, el procedimiento seleccionado será por programa computacional, RANDOM.ORG el cual es un servicio de números aleatorios que genera lista para la selección.

Al contemplar que se ha elegido un tipo de muestra probabilística estratificada, el procedimiento se hace por cada estrato. A través del generador de secuencia aleatoria, es decir, se enumerarán los elementos muestrales de la población del 1 al número 79 en el caso de la selección de los y las estudiantes de modalidad diurna, mientras que para la modalidad vespertina se enumerarán hasta el número 63. Luego, se utilizarán el programa de secuencia aleatoria y generara automáticamente la lista de seleccionados. Se seleccionarán 58 números aleatorios en modalidad diurna y en modalidad vespertina se seleccionarán 46 números, conformando la muestra de cada uno.

Para concluir y modo de declaración de transparencia es importante destacar que las investigadoras no fueron incluidas en la muestra final, ya que no cumplen con los criterios de inclusión del colectivo principal.

### 3.5.1.2 Investigación Cualitativa

Para la selección de los y las participantes desde esta aproximación cualitativa, se definirá al igual que en los criterios de la investigación cuantitativa, o sea, en base a las técnicas a utilizar. Para este caso se seleccionó dos técnicas cualitativas, el análisis de documentos y la entrevista semiestructurada, por lo que a continuación, se presentan los criterios de inclusión y selección del estudio.

- **Técnica Entrevista Semiestructurada**

La delimitación de la muestra según los criterios de esta metodología, se definirían como “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 384)

A partir de esto, se reconoce que se busca profundidad en la indagación y no generalizar los resultados, por lo que no se le otorga mayor importancia al tamaño de la muestra desde una perspectiva no probabilística, sino que esta importancia se le atribuye más a comprender el fenómeno y poder responder a las preguntas de investigación. Por lo tanto, se reconoce que el tipo de muestra es no probabilístico.

Según Hernández et. al (2014), existirían tres criterios para definir el número de casos, que tienen que ver con la: capacidad operativa de recolección y análisis, el entendimiento del fenómeno y la naturaleza de fenómeno. Desde esta perspectiva el tamaño de la muestra no es importante, ya que a partir de este estudio no se busca generalizar los resultados de la descripción de las competencias socio – emocionales en los y las estudiantes de Trabajo Social, sino que se busca conocer en profundidad el desarrollo de estas competencias en un contexto determinado con lo sería la Universidad Viña del Mar.

Aunque existen algunos autores que proponen un número determinado de casos para ciertos estudios, se reconoce que desde esta investigación no se selecciona el tamaño de la muestra antes de la recolección de datos. Sin embargo, se establecería a través de la saturación de categorías, que según (Martínez, 2012, pág. 616) establece que la saturación es

el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos.

Para esto, se elaboró un cuadro de perfiles, según Caparrós & Raya (2015), en cuanto a la elección de los docentes para la aplicación de la entrevista.

Cuadro 4

*Cuadro de perfiles de docentes para aplicación de entrevista semiestructurada*

<b>Vinculación con Universidad Viña del Mar</b>	<b>Desempeño profesional</b>	<b>Disposición de información</b>	<b>Modalidad de docencia</b>	<b>Modalidad horaria</b>
<b>Docente vinculado laboralmente con la Universidad de Viña del Mar.</b>	Que imparta alguna cátedra referente a la disciplina dentro de la carrera de Trabajo Social.	Debe demostrar su disposición a participar de la investigación en voluntariamente.	Presencial	Diurna
			Online	Vespertina

Elaboración propia. Fuente: Carpio, C. & Sagardia, E (2020).

El colectivo seleccionado en los cuales se aplicará el instrumento para la recogida de información desde esta metodología y para alcanzar los objetivos propuestos, hace referencia a los y las docentes de la carrera de Trabajo Social, que se desempeñan en la Universidad de Viña del Mar.

Los criterios de selección que se han utilizado, son:

- Docentes que se desempeñan dentro de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Viña del Mar, impartiendo las cátedras referentes a la disciplina. La selección de este

criterio se basa en que la investigación se aplicará en la misma institución y por lo tanto se ha visualizado que ésta, tendría un enfoque por competencias, queriendo percibir desde la visión de los docentes la aplicación del componente socio emocional dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes.

- Que efectúen su docencia en régimen presencial y modalidad online. Para este criterio, su selección fue la aproximación al actual contexto sanitario).
- Docentes que impartan clases a estudiantes en horario diurna y vespertina
- Debe demostrar su disposición a otorgar información en calidad libre y voluntaria.

Mientras sigan apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no debe detenerse sin embargo se establece un mínimo de participantes para la muestra a través de un cuadro de representatividad estructural.

- **Técnica de Análisis documental:**

A través de esta técnica se recogen contenidos y al mismo tiempo se comprende como una técnica de análisis que recopila contenidos de comunicación en múltiples formas, que, en el caso de esta investigación, será utilizado para el análisis documental de los programas de formación disciplinar de la carrera de Trabajo Social. De acuerdo con la definición de Berelson (1971) citado en Hernández, et al. (2014), el “análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa” (pág. 27).

Estos programas se definen y delimitan sólo en cuanto al desarrollo de la disciplina del Trabajo Social, por lo que no se seleccionaran los ramos de formación general. Los

programas educativos seleccionados, son 31 y los criterios de selección de la muestra son tres.

- **De exclusión para análisis documental:**

- No sean programas curriculares de formación general.

- **De inclusión para análisis documental:**

- Deben ser programas curriculares disciplinares.
- Asignaturas relacionadas a malla curricular 2019.

3.5.2. Reflexión de las condicionantes de la investigación como acción situada, considerando la participación de los sujetos y la información del contexto sanitario actual, en la generación del conocimiento.

Desde las condicionantes de la investigación podemos determinar que “la acción situacional centra su análisis en la situación minuto a minuto. Lo importante es observar las interrelaciones segundo a segundo de los actores dentro de un entorno particular y concreto” (Lleixá, Gros, Mauri, & Medina, 2018).

Situándonos desde esta investigación, se debe describir el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar. Esto se desarrollaría dentro de su contexto y naturaleza, en este sentido es que la investigación se ha llevado a cabo desde un estudio de metodología mixta, ya que ésta permite poder tener una mirada más amplia del fenómeno.

Las universidades deben formar estudiantes para ser agentes de acción que pueden responder a retos, necesidades y requerimientos que la sociedad en general y la sociedad del conocimiento le demanda a la institución de Educación Superior. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita el país para su desarrollo y progreso. (Flores, 2008, pág. 11)

No obstante, se reconoce que existen una serie de factores que condicionan los procesos investigativos. Algunos de estos factores o elementos que condicionan los procesos de aprendizaje en general, se pueden subdividir, de acuerdo con Marchesi, (2000) y Feroso Estebanez (1991) Dodge, B. (2002), citado en Flores (2018), en

1. **Recursos institucionales:** Se espera que los recursos facilitados por la institución ofrezcan ambientes y oportunidades propicias para el desarrollo de las actividades de investigación.
  - o Aspectos curriculares: los programas de la universidad deben favorece el contacto con la realidad, con los problemas, si es estrictamente disciplinario, no hay facilidad para investigar, en cambio si el currículo es abierto, si hay varias disciplinas en cada una se le exige al estudiante que investigue, que indague, que haga investigación documental, que haga presentaciones, que formule hipótesis, que las compruebe. sí hay una praxis continua en todas las disciplinas, sin duda que se aprende investigación.

- o Espacios académicos: contar con espacios y docentes que colaboren y apoyen la investigación.
  - o Infraestructura: Un contexto situacional acorde para llevar a cabo la investigación, esto es, espacios acondicionados, material bibliográfico actualizado, entre otros.
2. **Disposición del investigador para el trabajo** se refiere a un compromiso con la investigación en el ámbito universitario, como elemento condicionante de la investigación., lo que incluye disponibilidad para la indagación, disposición al trabajo, además del factor tiempo, invertir el tiempo necesario
  3. **Actitud y motivación del investigador.** La actitud, la motivación y el interés del investigador, debe existir motivación personal, motivación del investigador
  4. **Disposición de participantes,** se refiere a la disposición de los estudiantes y los docentes, al participar de dicha investigación y por su puesto sus voluntariedades al participar libremente.

Se deben considerar estos aspectos para tomar relevancia de la investigación, y así visualizar tensiones, desafíos, aciertos y desaciertos en el proceso. Actualmente hay coincidencia internacional en que vivimos un período de transición histórica, de carácter global y multidimensional, estrechamente vinculado a la revolución de las tecnologías de información y comunicaciones, hacia una nueva forma de sociedad donde la generación, el procesamiento y la transmisión de la información, el conocimiento, se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad, el bienestar y el poder.

### 3.5.3. Técnicas de recolección/producción de información

Como ya hemos mencionado anteriormente, la metodología considerada conlleva la utilización de una fusión de técnicas de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos, con la finalidad de comprender en profundidad y otorgarle mayor alcance al desarrollo de las competencias socio emocionales en los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

A continuación, se procede a definir y justificar la técnica de recolección/ producción de datos a utilizar mediante las dos metodologías utilizadas.

#### 3.5.3.1 Investigación Cuantitativa: Técnicas de Confiabilidad y Validez utilizadas

La recolección de los datos se centra en la construcción de los instrumentos de índole científico a emplear con esta finalidad, de manera que permitan recabar información válida y confiable como requisito principal. Ante esto, el valor de un estudio depende de que esta información refleje lo más fidedignamente lo investigado, con la finalidad de obtener información clara y de calidad.

En base a este tipo de metodología, se ha establecido que el instrumento a utilizar, será la escala actitudinal “escala de Likert”. La última, se ha delimitado por conveniencia en cuanto a tiempo de aplicación y debido a la cantidad de participantes en la que se aplicará.

La escala de Likert fue creada en 1932, por Rensis Liket, el cual la definió como un conjunto de ítems que se le asigna un valor numérico, presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes eligiendo una de las categorías de la escala. Debido a esto, el que responde obtendría una puntuación final

respecto a todas las afirmaciones que determino ante el objeto actitud que se está midiendo (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 238).

La escala de Likert se procede a elaborar en base a la construcción de varias afirmaciones que deben calificar el objeto de actitud y en un principio debe ser administrada en una muestra piloto para obtener las puntuaciones del grupo en cada ítem o frase. Los ítems seleccionados, a través de la correlación significativa con las puntuaciones de toda la escala, serán los seleccionados para componer el instrumento final.

El objeto de conocimiento de esta investigación tiene relación con el desarrollo de las competencias socioemocionales en los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar específicamente. Ante esto la primera acción a realizar es la construcción del instrumento y esto se realiza a por la definición de la variable a medir la cual en esta investigación se basó en el autor Rafael Bisquerra, 2007.

En su propuesta se conceptualiza y desarrolla las competencias socioemocionales. Desde la cual se procede la operacionalización de las variables, es decir, se determina como se habrá de medir y se señalan los indicadores, y así se construyen las preguntas basadas en la bibliografía del autor Bisquerra, obteniendo como resultado 30 ítems para cinco variables en total.

Sucesivamente se realiza la aplicación del instrumento por medio del estudio piloto con el propósito de perfeccionar y seleccionar los ítems y sus mejoras para integrarse en la versión final de la escala. Ante esto Hernández, et al. (2014), afirma que “toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad) ”pág. 200).

Por esta razón en primera instancia se aplicó el instrumento a una muestra pequeña, con la finalidad de evaluar su pertinencia, eficacia, las condiciones en las que se aplicará el instrumento y los procedimientos que serán involucrados. La denominada prueba piloto, se utiliza para administrar en primera instancia el instrumento a personas, objetos o fenómenos que se parezca a la muestra objetivo de la investigación. Dentro de la aplicación, aparte de evaluar los conceptos mencionados anteriormente, también se verifica que las instrucciones, el lenguaje utilizado y los reactivos o ítems se comprendan de manera adecuada. (Hernández, et al. 2014, pág. 7)

Es a partir de esta prueba piloto que se calcula la confiabilidad y la validez iniciales del instrumento, con el objetivo de hacer las modificaciones pertinentes si así lo requiere la técnica. La prueba piloto debe ser administrada al 10% de la muestra definitiva, por lo que para definir la pequeña muestra se utilizará el programa STATS, utilizando un nivel de confiabilidad de 95% y error de 5%.

Los autores Hernández, et al. (2014), afirman que los resultados que se desprenden de la aplicación de esta prueba, son utilizados para calcular la confiabilidad inicial y si se pudiera, la validez tentativa del instrumento de medición. Por lo que a continuación, se explicará el concepto de:

- Validez

La validez se especifica a través de la opinión de un experto en el área que se está desempeñando la investigación, en consideración con una técnica denominada juicio de experto, y por consiguiente se presentan los resultados, a través de la validación de contenido y exposición de opiniones y experiencias del experto en concordancia con el desarrollo de

las competencias socio – emocionales en los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar.

Para esto, se proponen tres tipos de evidencia en relación con la validez: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo.

Para el caso de esta investigación tiene relación con la **validez de contenido**, la cual hace referencia al grado del dominio específico de contenido de lo que se mide en un instrumento que ha de ser aplicado. “Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida” (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 201) Por lo tanto, un instrumento basado en este tipo de validez y evidencia, demanda tener representados a todos o la mayoría de los componentes del dominio del contenido de las variables que se van a medir, a través de la representación adecuada de las principales dimensiones de la variable.

Dicha representación se visualiza en la validez del instrumento y su relación con los antecedentes que se han presentado acerca de las competencias socio emocionales y sus características más relevantes, las cuales otorgan ciertas variables de medición que han sido propuestas en la operacionalización de las variables. Para aproximarse y conseguir esta validez, se utilizará como técnica el juicio de expertos, el cual busca conocer si es apropiado la utilización de los ítems o reactivos, tomando en cuenta el carácter mixto del instrumento el cual se pretende aplicar.

El juicio de experto se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. (Escobar & Cuervo, 2008, pág. 30)

La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual se proponen los siguientes criterios de selección de los expertos: experiencia en los ámbitos relacionados con la investigación y algunas disciplinas relacionadas con el tema de las competencias socio emocionales en procesos de enseñanza – aprendizaje de la formación de estudiantes de Trabajo Social. Por lo que, para esta oportunidad, las disciplinas asociadas son Trabajo Social, Educación y Psicología.

Según los autores Skjong & Wentworht (2000), y de (de Arquer, 1995) han propuesto diversos pasos para la realización del juicio de expertos, los cuales se describen a continuación: en primera instancia se preparó la matriz de consistencia interna de la investigación, estableciendo objetivos, dimensiones, ítems, etc. Luego se procedió a la implementación la pauta de juicio de expertos.

De esta forma se selecciona a los expertos, se les contacta y se genera la presentación y explicación de la investigación. Así finalmente se realiza la aplicación del juicio de experto, en la cual se establece claramente la dimensión que está evaluando y el indicador, que lo componen: pertenencia, relevancia, claridad que mide cada ítem. Concluyendo que se cumple con los requisitos correspondientes y suficientes de confiabilidad y validez, por lo cual posibilitan la opción de ser aplicado para dar respuesta a los objetivos de investigación.

Siguiendo esta línea, se puede evidenciar que la validez del instrumento ha sido respaldada por dos profesionales, mencionados a continuación:

1. Claudio Andrés González Illanes Licenciado en Filosofía y Educación Universidad de Valparaíso, Magister en Administración educacional Universidad de Playa Ancha
2. Sandra Oyarzun Cabrera, Asistente Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Licenciada en Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Diplomada en Familia del Instituto Chileno de Terapia Familiar,

Diplomada en Educación Superior de la Universidad Viña del Mar. Magíster en Dirección Pública de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

El concepto esencial de validez de contenido es que los ítems de un instrumento de medición deben ser relevantes y representativos del constructo para un propósito evaluativo particular (Mitchel, 1986, citado en Escobar & Cuervo, 2008), por esta razón los expertos fueron esencial al momento de elaborar el instrumento, ya que gracias a su validez y revisión de él, se pudo modificar aquellas preguntas que no estaban pertinentes o con poca claridad, con el fin de elaborar un instrumento definitivo, el cual se aplicará posteriormente a los participantes.

A continuación, se detallan las observaciones de cada experto en las tres técnicas implementadas para la investigación, estas son la “Escala de Likert”, en segundo lugar, se utilizará la técnica de “Análisis Documental” y finalmente se utilizará la técnica de Entrevista semiestructurada.

#### Cuadro 5

*Juicio de experto respondido por Sandra Oyarzun y Claudio González Illanes para Escala de Likert - Estudiantes*

Ítem	Observaciones y /o modificaciones Sandra Oyarzun	Observaciones y /o modificaciones Claudio González	Modificación del instrumento
1.Poseo capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los propios sentimientos y emociones.	No sé si se entenderá el concepto de etiquetar. ¿A qué se refiere? se podría buscar un sinónimo	Sin observaciones.	1.Poseo capacidad para percibir, identificar y clasificar con precisión los propios sentimientos y emociones.

<p>2.Utilizo el vocabulario y expresiones adecuadas para reconocer mis emociones.</p>	<p>No será mejor decir que utilizo las palabras.... decir que utiliza el vocabulario suena raro pensando en que lo van a contestar jóvenes.</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>2.Utilizo las palabras y expresiones adecuadas para reconocer mis emociones.</p>
<p>3.Tengo capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás y de implicarme empáticamente en sus vivencias emocionales.</p>	<p>No sé si se entenderá el concepto de perspectivas. ¿a qué se refiere? se podría buscar un sinónimo. Ejemplo postura, posición, etc.</p>	<p>Dice implicame, infiero que debe decir implicarme.</p>	<p>3.Tengo capacidad para percibir las emociones y posturas de los y las demás y de implicarme empáticamente en sus vivencias emocionales.</p>
<p>6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones negativas que <b>ME</b> surgen en la formación académica, tales como la impulsividad, la frustración y la intolerancia.</p>	<p>Agréguenle esa palabra. queda más claro. Palabra ME</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones negativas que me surgen en la formación académica, tales como la impulsividad, la frustración y la intolerancia.</p>
<p>8. Tengo la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida.</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>Para que la pregunta sea más pertinente y relevante sugiero eliminar el conyunto &lt;q: “disfrutar la vida”&gt;</p>	<p>8. Tengo la capacidad para experimentar emociones positivas de forma voluntaria y consciente.</p>
<p>9.Tengo una imagen positiva de sí mismo.</p>	<p>¿No debería ser de mí mismo?</p>	<p>Sugiero enunciar de la siguiente forma: “Tengo una imagen positiva de mí” O “Tengo una imagen positiva hacia mi persona”</p>	<p>9.Tengo una imagen positiva de mí.</p>

12. Poseo capacidad para implicarme en comportamientos seguros, saludables y éticos.	Le agregaría personas de comportamiento	Sin observaciones.	12. Poseo capacidad para implicarme con personas de comportamientos seguros, saludables y éticos.
20. Soy capaz de compartir mis emociones, a través de la sinceridad expresiva con mis pares.	Sinceridad expresiva, revísenlo. Redacción, suena raro	Sin observaciones.	20. Soy capaz de compartir y expresar mis emociones con mis pares.
24. Sostengo continuamente en el proceso de formación académica, una actitud adecuada para reconducir situaciones emocionales difíciles, que requieren una regulación emocional, con mis pares o sujetos de atención.	¿Se entenderá? vean posible sinónimo	Infiero que quiere decir “sujeto”	24. Tengo la capacidad de regular las emociones de los demás.
30. Mantengo una actitud para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.	Sin observaciones.	¿A qué tipo de actitud se refiere? Actitud de respeto Actitud de empatía Etc.	30. Tengo una actitud para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Elaboración Propia. Fuente: Juicio de experto.

#### Cuadro 6

*Juicio de experto respondido por Sandra Oyarzun y Claudio González Illanes para Análisis Documental – Programas curriculares disciplinares*

Ítem	Observaciones y /o modificaciones Sandra Oyarzun	Observaciones y /o modificaciones Claudio González	Modificación del instrumento
------	---	---	------------------------------

<p>1. Número de veces que aparece la palabra reconocimiento de las propias emociones de los y las estudiantes en los distintos programas diseñados para cada asignatura disciplinar.</p>	<p>Les sugiero que el aspecto, frase o palabra que quieren resaltar lo coloquen con negrilla para darle énfasis.</p>	<p>Sugiero agregar el verbo rector “Enlistar” para intencionar de manera más adecuada la pregunta.</p>	<p>Anexo n°</p>
<p>2. Número de alusión de la palabra relacionada al manejo apropiado de las emociones de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza – aprendizajes descritos por los distintos programas diseñados para cada asignatura disciplinar.</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>Sugiero agregar el verbo rector “Enlistar” para intencionar de manera más adecuada la pregunta.</p>	<p>Anexo n°</p>
<p>4. Número de veces que se emplea la palabra relacionada con la capacidad de mantener buenas relaciones sociales.</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>Sugiero agregar el verbo rector “Enlistar” para intencionar de manera más adecuada la pregunta.</p>	<p>Anexo n°</p>
<p>5. Número de veces que aparece la palabra relacionada con comportamientos adecuados y responsables al contexto y experiencias que se van experimentando dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje, descritos por los distintos programas diseñados</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>Sugiero agregar el verbo rector “Enlistar” para intencionar de manera más adecuada la pregunta.</p>	<p>Anexo n°</p>

para cada asignatura disciplinar.			
-----------------------------------	--	--	--

Elaboración Propia. Fuente; Juicio de experto

#### Cuadro 7

*Juicio de experto respondido por Sandra Oyarzun y Claudio González Illanes para Entrevista Semiestructurada – Docentes*

<b>Ítem</b>	<b>Observaciones y /o modificaciones Sandra Oyarzun</b>	<b>Observaciones y /o modificaciones Claudio González</b>	<b>Modificación del instrumento</b>
1. ¿Ha mencionado el concepto y la importancia de tomar conciencia de las propias emociones dentro de la formación entre sus estudiantes? ¿Por qué?	Agregar el concepto al que se refieren y separar con coma después de emociones, así queda más claro.	Sin observaciones.	1. ¿Ha mencionado el concepto de competencia emocional y la importancia de tomar conciencia de las propias emociones dentro de la formación entre sus estudiantes? ¿Por qué?

<p>4. ¿En qué sentido aporta a sus estudiantes a comprender que la influencia de los estados emocionales pudiera interferir en el comportamiento individual y grupal de ellos/as mismos/as y su entorno?</p>	<p>Aconsejo eliminar la “a”, o redactaría de manera más clara esta pregunta.</p>	<p>Aconsejo eliminar la “a”, o redactaría de manera más clara esta pregunta.</p>	<p>4. ¿En qué sentido aporta a sus estudiantes a comprender que la influencia de los estados emocionales pudiera interferir en el comportamiento individual y grupal?</p>
<p>5. ¿Cómo potencia la habilidad de expresar las emociones y sentimiento de forma adecuada en los y las estudiantes?</p>	<p>Redacción. ¿Lo que quieren es que el docente señale en qué medida aporta a que los estudiantes comprendan cómo sus estados emocionales interfieren en su comportamiento? Si es así, no queda claro, revisen redacción</p>	<p>Dice “sentimiento” debería decir sentimientos.</p>	<p>5. Usted considera que puede aportar a que los y las estudiantes comprendan cómo sus estados emocionales interfieren en su comportamiento. ¿De qué forma?</p>
<p>6. ¿Usted ha desarrollado el concepto de regulación emocional entre los y las estudiantes? ¿Cree que es necesario poder abordarlo?</p>	<p>¿No habría que preguntar antes que se entiende por regulación emocional?</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>6. Regulación emocional es lo que define las preguntas anteriores.</p>
<p>13. ¿Con los y las estudiantes cómo han abordado el concepto y sus implicancias en base a la eficacia emocional?</p>	<p>¿Cuál concepto? Agregarlo.</p>	<p>Sin observaciones.</p>	<p>13. Dentro de los contenidos que revisa en sus clases, aborda con los y las estudiantes la importancia de aceptar la propia experiencia emocional.</p>

20. Durante sus clases, ¿Existiría un ambiente favorable para compartir las emociones individuales y grupales que surgen entre los y las estudiantes? ¿Cómo se desarrolla?	Cambiar el verbo rector cuya está en conjugación condicional, a la forma simple “existe”	Cambiar el verbo rector cuya está en conjugación condicional, a la forma simple “existe”	20. Durante sus clases: ¿Existe un ambiente favorable para compartir las emociones individuales y grupales que surgen entre los y las estudiantes? ¿Cómo se desarrolla?
21. ¿Cómo potencia la cooperación y un comportamiento pro-social entre los y las estudiantes?	¿Qué quiere decir con “pro”?	¿Qué quiere decir con “pro”?	21. ¿Cómo potencia la cooperación entre los y las estudiantes?
22. ¿Cómo ha abordado en su cátedra el concepto de comunicación asertiva con los y las estudiantes?	Sugiero se redactar: ¿Cómo aborda en su cátedra el concepto de comunicación asertiva con los y las estudiantes?	Sugiero se redactar: ¿Cómo aborda en su cátedra el concepto de comunicación asertiva con los y las estudiantes?	22. ¿Cómo aborda en su cátedra el concepto de comunicación asertiva con los y las estudiantes?
23. En la formación académica de los y las estudiantes ¿Les provee herramientas necesarias para prevenir y solucionar conflictos? ¿Cuáles serían?	Antes de la pregunta debe poner un “:”	Antes de la pregunta debe poner un “:”	23. En la formación académica de los y las estudiantes: ¿Les provee herramientas necesarias para prevenir y solucionar conflictos? ¿Cuáles serían?
24. ¿Cree que es necesario desarrollar la capacidad de gestionar situaciones emocionales complicadas en los y las estudiantes que provienen desde la misma experiencia educativa? ¿Por qué?	No se entiende que quiere decir el gestionar.	Me parece que es más adecuado hablar de desarrollo de “habilidades” que de “capacidades”.	24. ¿Cree que es necesario desarrollar la habilidad de saber mediar en situaciones emocionales complicadas en los y las estudiantes que provienen desde la misma experiencia educativa? ¿Por qué?

25. ¿Se preocupa de potenciar y enseñar la habilidad que permiten fijar objetivos y metas claras en los y las estudiantes respecto a su formación?	Reformular esta pregunta. Redacte en términos de potenciar y desarrollar habilidades liderazgo o de responsabilidad, <por ejemplo> asociados a la fijación de objetivos y metas claras.	Reformular esta pregunta. Redacte en términos de potenciar y desarrollar habilidades liderazgo o de responsabilidad, <por ejemplo> asociados a la fijación de objetivos y metas claras.	25. Según usted: ¿Potencia y desarrolla la habilidad del liderazgo y responsabilidad asociada a la fijación de objetivos y metas clara?
26. En el proceso de enseñanza el cual ejerce ¿desarrolla la habilidad de toma de decisiones de los y las estudiantes?	“Desarrolla” debe ir con mayúscula	“Desarrolla” debe ir con mayúscula	26. En el proceso de enseñanza el cual ejerce ¿Desarrolla la habilidad de toma de decisiones de los y las estudiantes?

Elaboración propia. Fuente: Juicio de experto

A raíz de las observaciones entregadas por los expertos podemos concluir que los instrumentos de esta investigación, poseen validez necesaria que permitirá satisfacer los objetivos planteados para esta investigación. Además, se observa un alto grado de pertinencia en relación a los objetivos específicos planteados para esta investigación.

De acuerdo con los ítems de los instrumentos, desprendidos del objeto de estudio, se observa coherencia y sintaxis lógica. Sin embargo, se realizan modificaciones en cuanto a su redacción, claridad y precisión correspondiente

Finalmente, se aplican dichas modificaciones y concluye con la elaboración de los instrumentos seleccionados para esta investigación.

- Confiabilidad

La **confiabilidad** de un instrumento de medición se refiere al “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” por lo que, al ser aplicado repetidamente al mismo sujeto u objeto, los resultados serán iguales (Hernández, Fernández & Baptista, 2013; Kellstedt y Whitten, 2013; y Ward y Street 2013; Kellstedt y Whitten, 2013; y Ward y Street, 2009).

El cálculo de la confiabilidad en algún tipo de instrumento, sería determinado a partir de diversas técnicas o procedimientos que producen coeficiente de fiabilidad. La gran mayoría de éstos, oscilan entre cero y uno, por lo tanto, a mayor confiabilidad el coeficiente debe encontrarse más cerca del uno y respecto a la nula confiabilidad y mayor error en la medición, el coeficiente debe estar más cerca del cero (Hernández, et al. 2014, pág. 207).

Por tanto, existen diversas técnicas para calcular la confiabilidad, pero para este caso, se ha determinado que se aplicará una prueba piloto a estudiantes, mientras que para el análisis documental no se realizará por temas de tiempo y acceso a la información.

- Prueba piloto

Según los autores Hernández, et all. (2014), la aplicación de la prueba piloto es una fase previa a la aplicación del instrumento definitivo y consiste en administrar el instrumento a personas con características iguales a la muestra definitiva, aunque su procedimiento se realiza con una pequeña muestra, particularmente al 10% de la muestra total. Al aplicar el pilotaje “se somete a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones y contexto de aplicación y los procedimientos involucrados. Se debe verificar que las instrucciones se comprenden y que los ítems funcionen de manera adecuada” (Hernández, et al, 2014), ya que la prueba piloto evalúa todo el proceso de medición.

En el caso de esta investigación, se cuenta con una metodología mixta y por esta razón se aplicará la prueba en dos técnicas distintas, que poseen metodologías distintas una cuantitativa y otra cualitativa, ambas detalladas a continuación:

En primera instancia se aplicó la técnica cuantitativa, Escala de Likert a un total de 15 estudiantes, la cual se obtuvo a través del programa STATS®. El tamaño de la población es el tamaño de la muestra calculado y el nivel de confianza puede ser de 95 o 99%. Es decir, se extrae una muestra de la propia muestra de la investigación. Durante esta prueba piloto se evalúa en el instrumento, características como que el lenguaje, la redacción y la claridad sean adecuados. Los resultados se utilizan para calcular la confiabilidad inicial y, de ser posible, la validez tentativa del instrumento de medición (Hernández, et al., 2014)

En esta misma línea, se compuso un instrumento que consta de 30 ítems, considerando que es una cantidad manejable y justificada, ya que incluyen todas las dimensiones a investigar del objeto de estudio. Por esto, que la prueba piloto se realizó el día 17 y 18 de noviembre del año 2020, la cual se aplicó a los participantes por los medios electrónicos, considerando el contexto sanitario actual que atraviesa el país. Dicha prueba piloto tuvo una duración de seis a ocho minutos aproximadamente por cada estudiante.

Luego, los resultados que arroje, serán traspasados al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para lograr determinar el “Coeficiente Alfa Cronbach”, con la finalidad de calcular la confiabilidad y la validez inicial de los instrumentos.

El Coeficiente Alfa de Cronbach es una medida de coherencia o consistencia interna, que estima la confiabilidad del instrumento diseñado en primera instancia, por lo que sólo se

requiere de una sola administración. Su mayor ventaja se relación con que no es necesario dividir los instrumentos, sino que aplicar la medición completa (Hernández, et al. 2014).

Por lo tanto, después de la realización de la prueba piloto, a través de la ‘Escala de Likert’ a esta pequeña muestra de estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, se determinó que se llegó a un nivel de confiabilidad de 0,948, lo que se traduce según Hernández, et al. (2014) en que el nivel de fiabilidad es muy elevado, por lo que sería sumamente confiable.

Tabla 4

*Estadístico de fiabilidad*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,948	30

Fuente: SPSS

Concluyendo, con la elaboración definitiva del instrumento, reformulando algunas preguntas que poseían poca claridad y obteniendo un diseño atractivo para su aplicación. Además, se incluye la eliminación de la última pregunta abierta que solicitaba alguna sugerencia de acuerdo a la redacción, entendimiento y cantidad de ítems del instrumento; como también la eliminación del ítem de hora de comienzo / término de la prueba.

En cuanto al consentimiento informado, se agregará un botón de acepta o no el consentimiento informado, que se detallará en el instrumento vía online. Esto surge, porque

se hizo muy complicado, el tema de la firma de consentimiento, ya que no todos cuentan, ni manejan los medios tecnológicos para insertar la firma.

Desde la **metodología cualitativa** se seleccionó el instrumento de entrevista semiestructurada. La prueba piloto beneficia a la investigación ya que otorga datos para conocer, potenciar y fortalecer las habilidades al momento de entrevistar, en el manejo de la entrevista, tales como tiempo de aplicación, claridad en las preguntas, y determinando las fases de aplicación de la entrevista con la finalidad de crear un ambiente agradable, así obtener datos reales y confiables. (Hernández, et al., 2014)

Finalmente se llevó a cabo la prueba piloto de la entrevista semiestructurada el día 30 de noviembre del 2020, la entrevistada fue seleccionada a través de los criterios de inclusión. Se llevó a cabo desde una modalidad virtual por la plataforma Zoom, con una duración de 45 minutos, en la cual se abordaron los 30 ítems que incluyen las cinco dimensiones. Sin embargo, uno de los resultados de la prueba piloto fue precisamente que se debía reducir el número de preguntas, para lograr que el entrevistado plasme desde su propia experiencia las dimensiones abordadas en esta investigación. De esta manera se obtuvo el instrumento definitivo con un total de 11 preguntas, divididas en tres dimensiones.

En cuanto al consentimiento informado se elaboró el documento y se hizo envío por correo electrónico con el fin de que incorporara su firma y así aceptar el consentimiento informado de la investigación

Por otra parte, se seleccionó el análisis documental cualitativo para la revisión de los programas curriculares disciplinares. Este tipo de técnica como ya lo mencionamos anteriormente, se puede aplicar a cualquier forma de comunicación. (Hernández, et al. 2014) Para el caso de esta investigación será aplicada en el análisis documental de los programas curriculares de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar. Esto se da, con la finalidad de describir el contenido que se refleja en ellos respecto al desarrollo de las competencias socio emocionales en estudiantes y realizar una comparación con los objetivos que persigue la integración de estas competencias en la formación académica, a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

### 3.5.3.2 Investigación Cualitativa: Presentar criterios de rigor utilizados

De acuerdo a las técnicas de recolección/ producción de información desde esta metodología, se utilizará la entrevista, la cual se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (entrevistados) y otras (entrevistados)” (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014, pág. 403)

Es a través de esta técnica donde se logra una comunicación y construcción conjunta de significados en dirección a una temática, para el cumplimiento de objetivos. Para los efectos de esta investigación, el tipo de entrevista que se utilizará es la entrevista semiestructurada. Ésta, es orientada en base a una guía de asuntos o preguntas de interés, ante lo cual las investigadoras tienen la libertad de agregar preguntas adicionales, con el objetivo de obtener conceptos o mayores antecedentes acerca de lo que se pretende conocer.

A partir de la entrevista se obtiene información de “cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”,

de modo tal que la entrevista “no se sitúa en el campo puro de la conducta –el orden del hacer-, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir-, sino en un campo intermedio en el decir del hacer (Alonso, 1998, pág. 268)

Esto implica hablar con los interlocutores de lo que hacen y de lo que son, o más bien lo que creen hacer y ser. Los discursos de los sujetos deben ser comprendidos contextualmente, es decir, inmersos en la interacción social que los genera y a su vez, del método que los recoge, y no pensando que los discursos poseen existencia propia, ajena a los sujetos. De esa manera, el habla de los sujetos tiene referentes extra discursivos, el discurso no se explica por el discurso mismo.

En cuanto a esta investigación, la entrevista semiestructurada se realizará a una cierta cantidad de docentes de Trabajo Social, definidos/as por ciertos criterios de representatividad estructural, con el objetivo de conocer desde sus propias experiencias docentes vivenciadas en la Universidad de Viña del Mar, el desarrollo de las competencias socio emocionales en los y las estudiantes de Trabajo Social en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Debido al contexto sanitario de ese momento, se tomó la posibilidad que la aplicación de este instrumento sea en modalidad remota, a través de la utilización de medios tecnológicos, para tomar en cuenta las condiciones y resguardos sanitarios actuales. Sin embargo, con la finalidad de buscar el rigor científico de la investigación, se consideraron todos los resguardos necesarios para mantener los estándares de acuerdo con la calidad que requiere la metodología de la investigación cualitativa. Es por esta razón y según los compilados de Hernández et al. (2014) establecen cuatro criterios: Credibilidad,

Transferibilidad, Dependencia y Confirmación. Estos criterios se manifiestan en distintas actividades del diseño de investigación como se expone a continuación:

- **Criterios de Rigor**

- Credibilidad – máxima validez (Saumure y Given, 2008)

Este criterio hace referencia si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, Mertens (2010) define como la correspondencia entre la forma en que los participantes perciben los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante.

Según los autores Burns (2009) y Franklin y Ballau (2005) consideran que la credibilidad se logra mediante los siguientes puntos:

- a) Corroboración estructural

Proceso mediante el cual varias partes de los datos se soportan conceptualmente entre sí. Este criterio implica reunir los datos e información emergente para establecer conexiones o vínculos que eventualmente crean un todo cuya justificación son la evidencia que lo conforman.

- b) Adecuación referencial

Se refiere a una cercanía entre lo descrito y los hechos, desde el trabajo de campo, se debe escuchar todas opiniones vertidas por los y las participantes, además se debe recurrir a varias fuentes de datos y registrar todas las dimensiones para los eventos y experiencias.

En definitiva, este criterio de credibilidad del estudio se determinará por medio de la triangulación de fuentes, utilizando la comunidad de docentes, y estudiantes y se utilizarán

registros textuales de las actividades de la investigación, como, por ejemplo, las transcripciones de la entrevista.

Finalmente se realizará un proceso de comprobación con los participantes, donde ellos tendrán la posibilidad de revisar resultados preliminares y dar cuenta de la representatividad de las interpretaciones.

#### c) Transferencia

Este criterio se refiere a la capacidad de la investigación para lograr la aplicabilidad de resultados, es decir si se puede aplicar a otros contextos. Mertens (2010) Esto, no quiere decir que permita generalizar los resultados a una población más amplia, más bien apunta a dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente.

Sin embargo, no es el investigador el cual realiza la transferencia, es el usuario el protagonista, el cual determina el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos, el investigador lo único que puede realizar es intentar mostrar su perspectiva sobre dónde y cómo encajan sus resultados en el campo de conocimiento de un problema analizado.

En definitiva, lo que se quiere evitar con este criterio son las dificultades de comparación. Y para ello, se realiza una descripción específica del lugar y las características de las personas donde el fenómeno será estudiado.

#### 4) Dependencia – consistencia lógica (Guba y Lincon,1989)

Esta involucra los análisis por capturar las condiciones cambiantes de sus observaciones y del diseño de investigación, en definitiva, referencia a la estabilidad de los datos. De modo que establecen conceptos claves para la revisión por medio de la bitácora en

el contexto de la entrevista, donde se realiza un proceso de suspensión de juicio, reconociendo la subjetividad que pueda afectar la validez de los resultados.

Por otro lado, la información estará sometida durante todo el proceso a supervisión académica a modo de auditoria de un experto metodológico, que evaluará el presente diseño antes, durante y posterior a su aplicabilidad. Destacando la coherencia de la investigación, sobre todo en lo que refiere a la articulación y dependencia entre objetivos, método y elaboración de pautas de entrevista.

#### 5) Confirmación

Este criterio está vinculado a la credibilidad y se refiere a demostrar que se han minimizado los sesgos y tendencias propio de las investigadoras, o sea, las preferencias del investigador.

Por lo tanto, se deben evitar prejuicios, lo cual implica rastrear los datos de la fuente y la utilización de la lógica utilizada para interpretarlos (Hernández, et al. Metodología de la Investigación. Recursos en línea, 2014). Con esto, se busca conseguir la neutralidad en la investigación. Los componentes con las cuales se obtendrá la confirmación, será con registros obtenidos por medios mecánicos como la grabadora, la transcripción total y textual de la entrevista. Además, se expondrá citas textuales de las entrevistas a modo de indicadores de las interpretaciones que se realicen en el apartado de resultados.

#### 3.5.4 Plan de análisis de datos:

En primer lugar, hay que tener presente la metodología de esta investigación. Por lo tanto, este proceso es fundamental para identificar información relevante y fidedigna en el proceso de investigación. A continuación, se procederá a explicar cada una por separado.

##### 3.5.4.1 Método de análisis de datos cualitativos

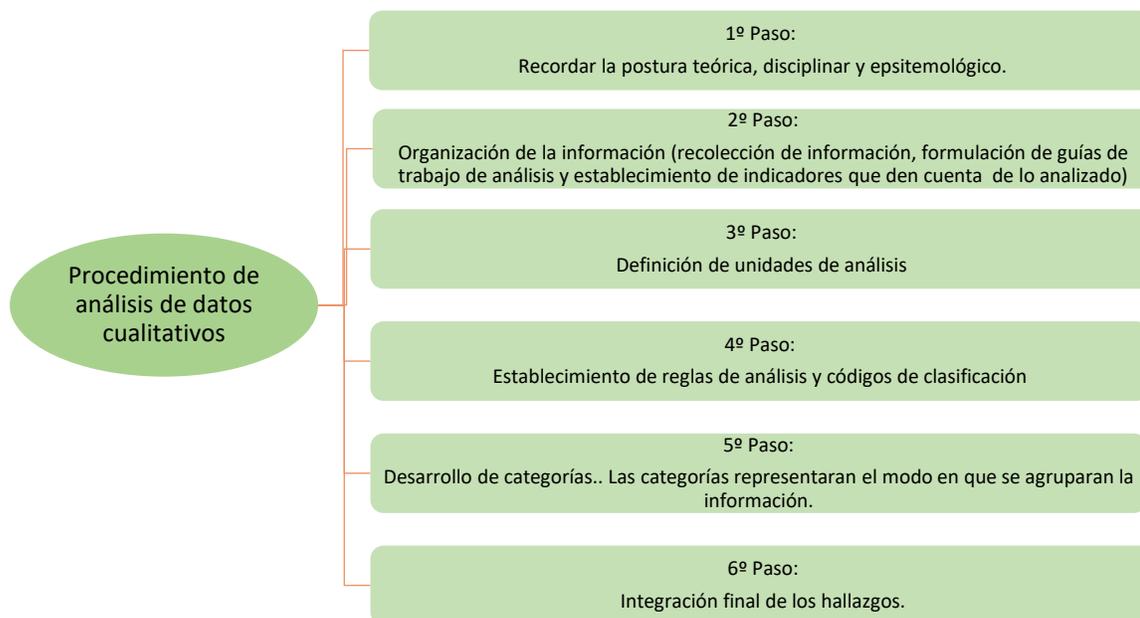
Según Stalnaker (2014) y Krippendorff (2013) citado en Hernández, et al. (2014) extienden la definición del análisis de contenido a un método de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos sobre contenidos con respecto a su contexto (pág. 27).

El análisis de contenido tiene como pretensión interpretar el sentido del discurso. Lo primero que se debe realizar, es transformar el habla en texto, o sea, transcribir las entrevistas individuales. (Hernández, et al. 2014, pág. 28).

Los principales pasos del procedimiento son los propuestos por el autor Cáceres (2008):

Figura 8

*Plan de análisis de datos cualitativos*



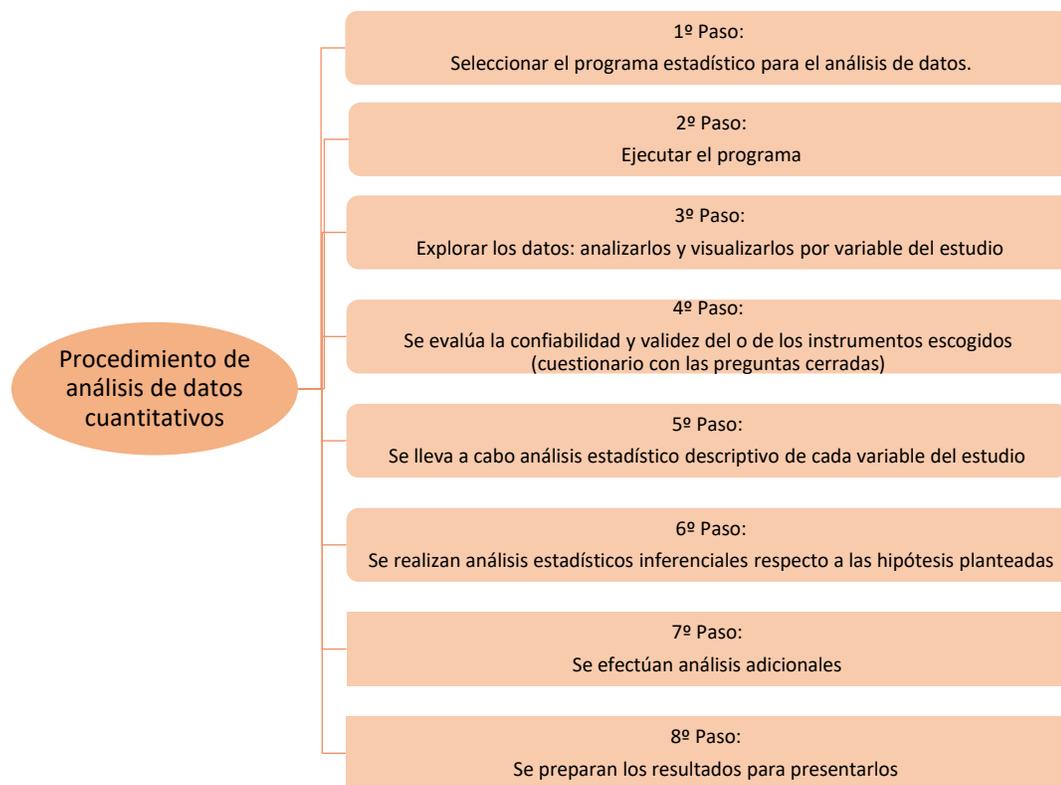
Elaboración propia. Fuente: Cáceres (2008).

### 3.5.4.1 Método de análisis de datos cuantitativos

Como plan de análisis de datos cuantitativo las investigadores utilizarán el “Package for the Social Sciences” (SPSS) ya que se utilizará la técnica de Escala de Likert, en cuanto al análisis cuantitativo este permite a las investigadoras evalúen o examinen los datos de forma estadística. El procedimiento para llevar a cabo el análisis de datos según Hernández, et al. (2014) es el siguiente:

Figura 9

*Plan de análisis de datos cualitativos*



Elaboración propia. Fuente: SPSS.

Una vez aplicado el instrumento se traspasan la información que es analizada en el software estadístico SPSS, en donde la primera tarea es describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable. Estos datos se pueden describir mediante la distribución de las puntuaciones o frecuencias de cada variable. Finalmente se podrá realizar una recopilación de datos, creando las estadísticas y analizando la toma de decisiones que lleguen a surgir en el proceso.

El propósito de esta investigación va más allá de describir el objetivo de estudio, se pretende probar las hipótesis y generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población y estos resultados estadísticos se denominan estadígrafos. Las hipótesis

descriptivas sirven para evaluar la suposición de un investigador respecto del valor de alguna característica o variable en una muestra de individuos (Hernández, Fernández, et al., 2014, pág. 108).

Finalmente, para establecer la veracidad de las hipótesis, estas serán siempre tomadas como veraces, hasta que se encuentre información que sugiera lo contrario. Si hay inconsistencia, se rechaza la hipótesis. Las pruebas de hipótesis se usan precisamente para evaluar el grado de esa inconsistencia (Hernández, Fernández, et al., 2014, pág. 117).

#### 3.5.4.2 Software de apoyo para el análisis de datos/información recolectada

El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto e interpretar el sentido del discurso.

Desde esta metodología cualitativa, se resolvió en no utilizar software de apoyo, si no de hacer el análisis de manera manual, con el apoyo de una matriz de contenidos y para esto lo primero que se estableció fue es transformar el habla en texto, o sea, transcribir las entrevistas individuales.

#### 3.5.5. Aspectos éticos de la investigación

Las investigadoras al momento de realizar la investigación deben tener en consideración distintos aspectos éticos y criterios de la investigación, ya que el valor y los beneficios de la investigación dependen sustancialmente de la integridad con la que esta se lleva a cabo. Dado que una investigación en cualquier rama siempre involucra a seres humanos en diferentes roles: como los investigadores, participantes, desde el sujeto de

estudio hasta los lectores de los informes en distintos formatos hasta quienes utilizan los reportes para desarrollar nuevas investigaciones o tomar decisiones (Hernández, et al. 2014)

Como participantes las personas son medidas, observadas, evaluadas y/o analizadas y aunque sea indirectamente se les involucra. Desde luego, tienen derechos como sujetos de un estudio. Por ello, los aspectos éticos son sumamente relevantes.

Todos los seres humanos nacen libres y con los mismos derechos. Por lo tanto, deben ser tratados con idéntico respeto, fraternidad y dignidad. Estos principios consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, guían la investigación en todas las disciplinas Bell (2008) citado en Hernández, et al. (2014). Siendo esta la base para establecer los derechos de los participantes en la presente investigación

1. Estar informados del propósito de la investigación, el uso que se hará a los resultados obtenidos y las consecuencias que puede tener en sus vidas.
2. Posee el derecho de negarse a participar en el estudio y abandonarlo en cualquier momento que así lo consideren conveniente, así como negarse a proporcionar información.
3. Cuando se utiliza información suministrada por ellos o que involucra cuestiones individuales, su anonimato debe ser garantizado y observado por el investigador Ogden (2008) citado en Hernández, et al. (2014).
4. El uso del consentimiento informado responde a una ética kantiana donde los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo. Así, los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser

informantes y, a su vez, deben conocer tanto sus derechos como sus responsabilidades dentro de la investigación. Un aspecto para tener en cuenta es cuánta información debe darse a los informantes, ya que existe el riesgo de que se les predisponga de manera positiva o negativa para los objetivos de la investigación. La responsabilidad moral del investigador será la que determine la implicación metodológica en este punto. (Noreña, Alcaraz, Rojas, & Rebolledo, 2012)

La finalidad del consentimiento es que los individuos acepten participar en la investigación cuando esta concuerda tanto con sus valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que esta participación les signifique algún perjuicio moral.

Igualmente las investigadoras, se posicionan dentro de la investigación considerando la ética, como la base de toda investigación, que es como cuando “Hablamos de un actuar racional, que nos permite tomar decisiones justas, poniéndonos en el lugar de cualquier otro, lo cual excluye tener por justo lo que sólo satisface las necesidades de un grupo” (Aguayo, López, & Quiroz, 2007 , pág. 164)

Desde esta perspectiva es importante mencionar a los principios de la investigación, los cuales son la honestidad en todos los aspectos de la investigación, la responsabilidad en la ejecución de la investigación, la cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y la buena gestión de la investigación en nombre de otros.

La Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación fue elaborada en el marco de la 2a Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, 21 - 24 de julio de 2010, en Singapur, como una guía global para la conducta responsable en la investigación.

Este no es un documento regulador ni representa las políticas oficiales de los países y organizaciones que financiaron y/o participaron en la Conferencia. Para acceder a las políticas, lineamientos y regulaciones oficiales relacionados con la integridad en la investigación, debe consultarse a los órganos y organizaciones nacionales correspondientes.

La Declaración de Singapur establece la Integridad en la Investigación, fue realizada en torno a la segunda Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, en el año 2010. Se conoce como una guía global, la cual otorga una base de responsabilidad ética para la presente investigación, que establece puntos éticos importantes, los cuales serán nombrados y explicados a continuación:

1. Integridad: Las autoras de la presente investigación se hacen responsables de la honradez de la investigación en curso.
2. Cumplimiento de las normas: las autoras de esta investigación científica declaran tener conocimiento de las normas y políticas relacionadas con la investigación.
3. Métodos de investigación: se aplicarán métodos adecuados para abordar el fenómeno además de basar sus conclusiones en un análisis crítico de la evidencia e informar sus resultados e interpretaciones de manera completa y objetiva.
4. Documentación de la investigación: se mantiene un orden y organizado para logara mantener una documentación clara y precisa de toda la investigación, de manera que otros puedan verificar y reproducir sus trabajos.

5. Resultados de la investigación: las autoras compartirán datos y resultados de la investigación de forma abierta y sin demora, apenas hayan establecido la prioridad sobre su uso y la propiedad sobre ellos.
6. Autoría: Los investigadores asumen la responsabilidad por sus contribuciones a todas las publicaciones, solicitudes de financiamiento, informes y otras formas de presentar su investigación.
7. Reconocimientos en las publicaciones: se reconocerá en las publicaciones los nombres y funciones de aquellas personas que hubieran hecho aportes significativos a la investigación, incluyendo redactores, patrocinadores y otros que no cumplan con los criterios de autoría.
8. Conflictos de intereses: Los investigadores deberían revelar cualquier conflicto de intereses, ya sea económico o de otra índole, que comprometiera la confiabilidad de su trabajo.
9. Denuncia de prácticas irresponsables en la investigación: Las investigadoras informaran a las autoridades correspondientes acerca de cualquier sospecha de conducta inapropiada en la investigación, incluyendo la fabricación, falsificación, plagio u otras prácticas irresponsables que comprometan su confiabilidad, como la negligencia, el listado incorrecto de tutores, la falta de información acerca de datos contradictorios, o el uso de métodos analíticos engañosos.
10. Ambiente para la investigación: Las instituciones de investigación posee un ambiente para mantener condiciones que promuevan la integridad a través de la educación,

políticas claras y estándares razonables para el avance de la investigación y además se presenta un factor clave que es, que la investigación será aplicada en la misma institución en la cual se facilita este proceso.

En definitiva, las investigadoras deberán resguardar a las personas que participaron en la investigación, como también la confidencialidad de la información recopilada de los estudiantes, junto con el consentimiento informado de aquellos, el cual otorgará un resguardo ético para levantar información.

Desde el ámbito político, se podría establecer como el cruce de ideas, valores, ideologías y sujetos de atención. posicionando al Trabajador Social con el compromiso y responsabilidad social, permite que el sujeto sea crítico frente a los desafíos que impone la propuesta del relativismo, la neutralidad y lo más importante, posibilita que se vincule a un proyecto de sociedad radicalmente democrático. Sociedad que es capaz de asegurar la libertad y la justicia social, garantizando el desarrollo pleno de la ciudadanía, de los derechos individuales y colectivos, y promoviendo la autonomía, libertad y pluralidad (Olaya, 2007, pág. 10).

Es por eso por lo que, cuando hablamos de ética y de ciencias debemos relacionar estas palabras con los valores para demostrar que algo es justo, bueno y adecuado o que, por lo contrario, es indeseable. La ciencia se basa en una serie de postulados que luego la llevan a una supuesta verdad por tal motivo, el hombre está llamado a la búsqueda del saber por medio de la ciencia, pero de la mano de los valores éticos que llevan a la humanidad en un crecimiento científico (Galán, 2010, pág. 2)

### 3.5.6. Carta Gantt

Actividades de investigación/semana del	15 de marzo	22 de marzo	29 de marzo	5 de abril	12 de abril	19 de abril	26 de abril	3 de mayo	10 de mayo	17 de mayo	24 de mayo	31 de mayo	7 de junio	14 de junio	21 de junio	28 de junio
PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS																
TALLER DE ANÁLISIS			X													
EXPOSICIÓN RESULTADOS					X											
BORRADORES																
ENTREGA CAP 4																
ENTREGA CAP 5																
ENTREGA TRABAJO INDIVIDUAL																
SIMPÓSIO																
BILATERALES	X			X		X	X					X		X	X	
NOTA Y RETROALIMENTACIÓN DE EVALUACIÓN												X			X	
ENTREGA TESIS COMPLETA																23 de junio máx

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

### **4.1 La inmersión en el campo**

La inmersión inicial en el campo de investigación según Hernández, et al. (2014) se define como sensibilizar con el contexto en el cual se llevará a cabo el estudio, identificando informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar, compenetrándose con la situación de la investigación y verificando la factibilidad del estudio.

El primer acercamiento en el campo de investigación se inicia a través del primer contacto con la carrera de Trabajo Social de la Institución Universidad de Viña del Mar. El cual implica como primera parte, desarrollar vínculos con participantes claves las cuales son personas que tienen un papel oficial en el contexto y pueden facilitar la información al investigador sobre los participantes o lugares claves.

Por lo tanto, las investigadoras seleccionan a una docente de planta de dicha institución, la cual tiene el cargo de coordinadora de prácticas de la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Viña del Mar. De modo que el primer vínculo y contacto clave nos orientó de acuerdo a sus propias experiencias en la institución y cuál sería el enfoque más adecuado para la investigación en beneficio de la institución, docentes y estudiantes.

Finalmente, la docente acepta la vinculación y demuestra interés en realizar una investigación desde el Trabajo Social para el ámbito formativo del mismo, aceptando y autorizando la ejecución del estudio y permitiendo a su vez, la inmersión en la institución, a través de las plataformas virtuales.

En efecto se crea la vinculación con el contacto clave, generando un beneficio a la institución ya que “se pueden ofrecer alguno de sus productos o resultados a estos individuos claves” (Hernández, et al., 2014). Por lo cual, los resultados obtenidos durante esta

investigación servirían como insumo para la institución permitiéndoles analizar la situación de formación y aprendizaje académico en el ámbito del desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de Trabajo Social.

De igual forma, se considera que la inmersión en el campo no sólo es la forma de recolectar información y determinar la calidad de los datos en que se basan los hallazgos, análisis y conclusiones, sino, también como elemento integrador del proceso de investigación que permita realizar una lectura de la realidad más específica (Durán & Soto-Lesmes, 2010). En este punto, cabe mencionar que las investigadoras han estado inmersas en un campo, el cual ha permitido un acercamiento a la realidad a través de las experiencias virtuales con los participantes, lo que ha nutrido y ayudado al desarrollo de la presente investigación.

En concordancia con estas reflexiones, se puede decir que en la primera fase de esta inmersión en el campo; surgen cambios en la metodología de investigación, actores claves plantean que el fenómeno abordado puede ser estudiado desde ambas metodologías para abordarlo desde la totalidad del fenómeno, por lo cual se establece una metodología mixta, con tres técnicas diferentes.

La inmersión en el campo y la aplicación de los instrumentos se adaptó a esta nueva “realidad” de emergencia sanitaria, es por esta razón que se seleccionó instrumentos de análisis adaptativos a la modalidad online.

En noviembre de 2020 durante la fase inicial de la inmersión en el campo, se presentan a los respectivos profesionales, el juicio de experto, para continuar después con el pilotaje de los instrumentos. Respecto al juicio de expertos, se puede describir que se solicitó a dos expertos, el primer experto fue un académico en filosofía con mención en educación, y el segundo experto solicitado profesional del área de Trabajo Social, especializado en

docencia. Ambos concluyeron que los instrumentos presentados estaban en concordancia con los objetivos planteados en la investigación, y propusieron modificaciones principalmente en el área de redacción y comprensión de las preguntas planteadas.

Luego prosiguió la técnica del pilotaje, el cual es un aspecto importante y fundamental en la construcción de un **instrumento** y su evaluación, el cual consiste en examinar el funcionamiento general del **instrumento** de medida en una muestra de participantes con características semejantes a la población objeto de interés. A través de esta técnica de validación se obtuvieron modificaciones en los instrumentos utilizados, desde el ámbito cualitativo, la técnica de entrevista semi estructurada se determinó finalmente que las preguntas aplicadas serian una cantidad total de nueve preguntas claves y no de treinta como se propuso en un inicio, principalmente por el tema de tiempo y saturación de las categorías.

Ahora bien, desde la metodología cuantitativa, con la técnica de escala de Likert, se aplicó a una muestra mínima el 15% del total de la muestra, en específico quince personas a las cuales participaron en este pilotaje, donde se obtuvo modificaciones principalmente en el diseño, tiempo de aplicación, lenguaje utilizado en las preguntas y consideración de agregar el consentimiento informado en el mismo cuestionario Google, con la finalidad que mediante una pregunta, se aceptará por parte de los y las estudiantes su colaboración en la investigación.

Es importante señalar, que los criterios de rigor se llevaron a cabo en su totalidad. Otorgando finalmente la confiabilidad y validez necesaria para la aplicación definitiva del instrumento.

Por consiguiente, la siguiente etapa es la aplicación de los instrumentos y recolección de datos, realizada desde marzo del 2021, vía modalidad online. Dicha acción, se realizó a través del formulario Google, distribuido por correos electrónicos y aplicación de redes sociales llamada WhatsApp. Como resultado de la aplicación del instrumento podemos indicar que; la aplicación del instrumento solo demoraba el tiempo de siete minutos, en una muestra total de 104 estudiantes.

Sin embargo, mediante el monitoreo de este proceso se observó que el obtener la participación de la totalidad de los y las estudiantes fue complejo, ya que se encontraban reacios a colaborar, pero de todas formas se les reitera la solicitud para la colaboración de esta investigación a través de distintos medios electrónicos. Esto forma parte de una de las modificaciones que se han realizado, ya que en un principio sólo se considera el envío de cuestionario vía correo. También, ha dejado en evidencia lo que sería una de las dimensiones más bajas dentro del desarrollo este tipo de competencias, ya que respondería a la capacidad que tenían los y las estudiantes para automotivarse e implicarse en actividades diversas de la universidad.

De acuerdo a la recolección de los datos con la utilización de la escala de Likert, se realizaron algunas modificaciones durante el proceso, ya que en un principio se considerarían todos los y las estudiantes de la carrera, incluyendo licenciaturas y continuidades de estudio, pero luego de algunas reflexiones y consideraciones respecto a que una no tenía el mismo programa y la otra presentaba los contenidos en base a la malla curricular antigua, se descartaron sus participaciones. También hubo modificaciones, en cuanto a los y las estudiantes que estaban activos/as durante el año pasado y que este año presentaron retiro y que, por consiguiente, se incluyeron de la muestra, ya que las listas recibidas eran acorde a

los datos del año 2020. De igual forma, estos/as estudiantes se dejaron incluidos dentro de la población total, ya que el tiempo que dispone la Universidad para presentar retiro se extendía más allá, de lo que se tenía presupuestado para recabar los datos.

Cabe señalar que, para cada instrumento aplicado en cuanto a las entrevistas, se hizo entrega de un consentimiento informado, en donde se explica un breve resumen sobre las finalidades y propósitos de la investigación, donde cada docente elige si participar o no, en conocimiento previo de los objetivos.

Ahora bien, desde la metodología cualitativa se seleccionó 1 técnica para el análisis de dos fuentes, la primera es el análisis de contenidos, analizando a través de una matriz los 31 programas curriculares de la carrera de Trabajo Social permitiéndonos observar lo estructural de los contenidos. Estos archivos, se obtuvieron mediante la informante clave de la institución, como lo son las coordinadoras de la carrera de Trabajo Social de modalidades diurna y vespertina. La segunda técnica, ya mencionada anteriormente, es la técnica de entrevistas semi estructuradas aplicada a los docentes de la carrera de Trabajo social de la Universidad de Viña del mar. Estos participantes fueron seleccionados a través del cuadro estructural de exclusión e inclusión, y cuyas entrevistas se realizaron a través de la plataforma virtual zoom, quedando grabada en los dispositivos electrónicos de las estudiantes. Finalmente se realizó un total de cuatro entrevistas semiestructuradas aplicando el criterio de saturación de información; con una duración promedio de 40 minutos cada entrevista, obteniendo resultados relevantes desde la perspectiva de los y las docentes.

En resumen, podemos ver que en la investigación solo hubo modificaciones en cuanto a tiempo y nuevas estrategias para aplicar el instrumento, no prestando cambios estructurales, ya sea en el planteamiento del problema o en la utilización de los referentes conceptuales, ya

que, como se mencionó, a pesar de las modificaciones esta siguió siendo la misma, lo que se puede observar en las siguientes tablas respectivas a cada metodología:

Cuadro 8

*Conformación final de muestra cualitativa.*

<b>N° Docente</b>	<b>Género</b>	<b>Asignaturas a cargo</b>	<b>Cargo institucional</b>
<i>Docente n° 1</i>	Femenino	1. Practica persona y familia 2. Práctica de Grupo y Comunidad. I & II 3. Seminario grado I & II	No aplica.
<i>Docente n° 2</i>	Masculino	1. Practica persona y familia 2. Práctica de Grupo y Comunidad. I & II 3. Seminario grado I & II	Coordinador Trabajo Social Centro de Prácticas Sociales (CEPS- UVM)
<i>Docente n° 3</i>	Femenino	1. Fundamentos del trabajo social 2. Bases epistemológicas y teóricas del trabajo social 3. Pasantía 4. Seminario de grado I & II	No aplica.
<i>Docente n° 4</i>	Femenino	1. Práctica de persona y familia. 2. Práctica de grupo y comunidad I & II	Coordinadora académica Trabajo social UVM vespertino

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Figura 10

*Conformación muestra análisis de contenido cualitativo*

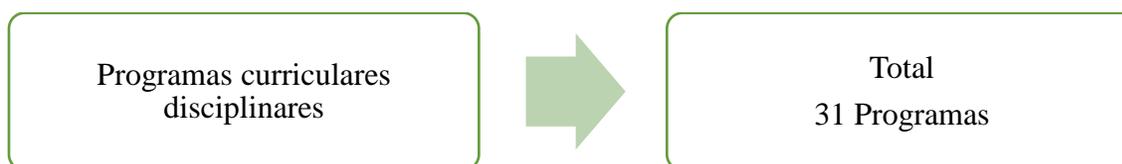


Tabla 5

*Conformación final de la muestra cuantitativa*

<b>Variable / Modalidad</b>	<b>Cantidad de alumnos</b>	<b>% de error</b>
<b>Diurno</b>	45	6%
<b>Vespertino</b>	44	5%
<b>Total</b>	89	

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Respecto al tabla 5, se declara a través de un criterio de conveniencia, que no hubo un 5% de error dentro de la muestra diurna, sino que un 6%. De igual forma, considerando el número de la muestra, esta no pudo llegar a completarse, ya que para la muestra diurna sólo participaron 45 estudiantes y en la muestra vespertina 44 estudiantes.

El criterio adoptado, se fundamenta en lo que se mencionó con anterioridad respecto a la participación de los sujetos, ya que no todos/as los estudiantes que conformaban la muestra final accedieron a responder el cuestionario. Por lo que, se optó por un muestreo no probabilístico y no aleatorio, con la finalidad de facilitar el acceso a quisiera responderlo, contemplando los tiempos de recolección de los datos y la disponibilidad.

Por otro lado, la aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación, se aplicaron en su totalidad. De modo que la conciencia ética es una parte fundamental durante

la práctica profesional y la investigación científica de los trabajadores sociales. El compromiso ético de las investigadoras a cargo se basa desde los principios de Derechos Humanos y Justicia Social debido a que son fundamentales para el trabajo social:

i. El principio de derechos y dignidad humanos

Esta investigación se basa en el respeto al valor y dignidad inherentes a toda persona, y a los derechos que de ello se desprenden, lo que incluye respetar el derecho a la autodeterminación, promover el derecho a la participación durante la investigación, Tratar a cada persona como un todo Identificar y desarrollar sus fortalezas. Y esto se refleja en la investigación, ya que las investigadoras no presentan juicios de valor, en cuanto a la interpretación y la sistematización de los datos obtenidos en la investigación, esto se ve reflejado en la grabación y transcripción de las entrevistas y toda aplicación de instrumento está registrada debidamente.

Así mismo las conclusiones no se adelantarán al análisis oportuno de los datos, además se explica oportunamente la epistemología/teoría para la comprensión de la investigación la cual se encuentra detallada en el capítulo II, incluyendo el diseño metodológico que se enmarca en el capítulo III, se presenta matriz de consistencia del instrumento y juicio de experto para evitar los sesgos en la investigación.

ii. El principio ético de la justicia social

Los trabajadores sociales tienen la responsabilidad de promover la justicia social, en relación con la sociedad en general. Durante esta investigación se reconoce y respeta la diversidad étnica y cultural de las sociedades con las que se trabajó, teniendo en cuenta las diferencias individuales, familiares, grupales y comunitarias.

iii. confidencialidad de información y el secreto y la conducta profesional.

Los trabajadores sociales tienen la obligación de promover y fomentar el debate ético, Los trabajadores sociales deben estar preparados para dar cuenta de sus decisiones basadas en consideraciones éticas, y a asumir la responsabilidad de sus elecciones y actuaciones.

Así se evidenció durante este ejercicio científico, respetando la confidencialidad, asegurando el anonimato e intimidad de los y las participantes, y por su puesto su participación fue de manera voluntaria, con el consentimiento informado, se les comunica e informan sobre la investigación y así decidir su participación informados.

Por otro lado, se presenta honestidad en todos los aspectos de la investigación y existe responsabilidad en la ejecución de la investigación, destacando la transparencia y manejo de datos adecuadamente, lo que quiere decir que todo registro de datos se hace de manera responsable, veraz y completa, sin omitir, eliminar o modificar los datos con el fin de ajustar los resultados.

Con el fin de comunicar los resultados de manera oportuna los resultados y conclusiones. Durante la redacción del informe final se evitó el plagio de todo tipo y respetando el principio de la propiedad intelectual.

Otro dato importante, dentro de los criterios de rigor y ética, las investigadoras observan y captan la totalidad de las experiencias de los participantes, especialmente las enfocadas a la problematización de la investigación, es decir el desarrollo y descripción de las competencias socioemocionales de los estudiantes durante su formación académica de la universidad de Viña del Mar. Destacando que el equipo de investigación evitará que las creencias del equipo interno o bien, opiniones afecten la claridad de las interpretaciones de los datos recabados. Además, las investigadoras consideraron importantes todos los datos, y

finalmente se evidenciará de elementos al lector así la posibilidad de transferencia será mayor.

Respecto al procedimiento de aplicación de instrumentos; se realiza la confidencialidad y consentimiento informado ante la información entregada por los sujetos. Y por supuesto se consideran y toman en cuenta todos los resguardos éticos que debe tener las investigaciones en las Ciencias Sociales, se reconoce e identifica la autonomía y libertad de los sujetos, primando el respeto por el otro, el cual se le permite manifestar sus opiniones y experiencias de manera voluntaria, a través de los instrumentos creados por las investigadoras.

#### **4.2 Procedimiento de análisis de datos**

De acuerdo al procedimiento de análisis de datos, se tuvo que realizar desde una perspectiva mixta, en la cual “el investigador confía en los procedimientos estandarizados y cuantitativos *sic*, así como en los cualitativos” (Hernández, et. al,2014, pág. 574).

Para conseguir los instrumentos definitivos que permitieron la recolección de los datos, las estudiantes tuvieron que ejecutar diversos pasos para ello. Uno de estos fue, el juicio de experto, descrito anteriormente. Luego, se aplicaron dos pruebas pilotos con la utilización de la escala de Likert y la entrevista semiestructurada, que permitieron conseguir las modificaciones para los instrumentos finales. En el caso del instrumento de análisis documental, no se pudo realizar una prueba piloto, ya que se permitió la realización de una matriz de análisis documental que analizará y categorizará los programas curriculares disciplinares.

#### 4.2.1 Análisis de datos cualitativos

En base a lo anterior, se puede comenzar a describir en primera instancia lo que fue el análisis de los programas curriculares disciplinares, que se efectuó mediante un análisis de contenido cualitativo.

Para la realización de este análisis se utilizó como referente al autor Pablo Cáceres. Dentro de este proceso, él propone 6 pasos que se deben seguir, luego de haber realizado y transcrito las entrevistas y para el caso de los programas curriculares, tener el análisis documental previo. No obstante, se puede señalar que las definiciones de cada paso se encuentran en el capítulo 3, página x. Los pasos son los siguientes:

##### **1. Primer paso: Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación**

Para esto, se han utilizado las diversas dimensiones de competencias socioemocionales compiladas por Bisquerra & Pérez (2007) que han conformado los 3 objetivos específicos planteados por las estudiantes y un marco teórico relacionado con la teoría de aprendizaje experiencial. Estos objetivos serán visualizados desde ambos análisis de contenidos, tanto para las entrevistas semiestructuradas, como para los programas curriculares disciplinares.

##### **2. Segundo paso: el desarrollo del preanálisis**

Respecto a la selección del contenido específico a analizar, se ha propuesto que serán desde una perspectiva, los 31 programas disciplinares de la carrera de Trabajo Social y desde la otra perspectiva de análisis, serán las 4 transcripciones de entrevistas semiestructuradas que se realizaron a docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

De acuerdo a los indicadores representativos de los contenidos, se procedió a leer exhaustivamente cada entrevista y programa, con la finalidad de ir seleccionando ciertos parámetros de análisis.

### **3. Tercer paso: La definición de las unidades de análisis**

También, se reconocerían algunos tipos de unidades de registro de base gramatical y no gramatical. Para la aproximación a esta investigación desde el análisis de las entrevistas semiestructuradas, se utilizaron unidades de registro de base gramatical, como párrafos, frases o temas, que en su conjunto constituyeron un valor significativo a lo que pudieron emitir los y las docentes de la carrera de Trabajo Social, respecto al desarrollo de las competencias socioemocionales, dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes.

Mientras que para el análisis de los programas curriculares disciplinares, se utilizaron unidades de registro de base gramatical, como palabras claves respecto a las competencias socioemocionales, sus categorías y posterior subcategoría; y también se utilizaron frases cuando el análisis lo requirió, debido a sus significados particulares. Desde su base no gramatical, se han utilizado identificadores de acuerdo al espacio (programa en específico) donde se encontraría tal código. Esto se aborda, ya que sirve de identificador de los contenidos que se requieren evidenciar y analizar.

### **4. Cuarto paso: establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación**

Las reglas de análisis son uno de los elementos del análisis de contenido que fortalece la validez y confiabilidad de los resultados. Con esto, se permite que las estudiantes involucradas dentro de esta investigación codifiquen bajo ciertas condiciones ambos análisis.

Para el caso de esta investigación, se han presentado las mismas categorías y dimensiones para ambos análisis. Esto, se ha realizado debido a que existirían estas categorías previamente, las cuales han sido seleccionadas en base a las compilaciones de competencias socio emocionales que propone Rafael Bisquerra y Nuria Pérez.

Cuadro 9

*Reglas de análisis programas curriculares disciplinares y entrevistas a docentes*

Categoría	Regla de análisis
Conciencia emocional	<p><b>Percepción de docentes y análisis de contenido de programas curriculares disciplinares frente al desarrollo y caracterización de la conciencia emocional en estudiantes de Trabajo Social, durante los procesos de enseñanza aprendizaje.</b></p> <p>Se presentará esta categoría cuando la unidad de registro exprese o mencione elementos que fundan el concepto de conciencia emocional, tales como toma de conciencia de las propias emociones; dar nombre a las emociones; comprensión de las emociones de los demás.</p>
Regulación emocional	<p><b>Percepción de docentes y análisis de contenido de programas curriculares disciplinares frente al desarrollo y caracterización de la regulación emocional en estudiantes de Trabajo Social, durante los procesos de enseñanza aprendizaje.</b></p> <p>Se presentará esta categoría cuando la unidad de registro exprese o mencione aspectos que fundan el concepto de regulación emocional, tales como toma de conciencia entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional; regulación emocional; habilidades de afrontamiento; competencias para autogenerar emociones positivas.</p>
Autonomía emocional	<p><b>Percepción de docentes y análisis de contenido de programas curriculares disciplinares frente al desarrollo y caracterización de la autonomía emocional en estudiantes de Trabajo Social, durante los procesos de enseñanza aprendizaje.</b></p> <p>Se presentará esta categoría cuando la unidad de registro exprese o mencione aspectos que fundan el concepto de regulación emocional,</p>

<p>Competencia social</p>	<p>tales como toma de conciencia entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional; regulación emocional; habilidades de afrontamiento; competencias para autogenerar emociones positivas.</p> <p><b>Percepción de docentes y análisis de contenido de programas curriculares disciplinares frente a la caracterización del desempeño estudiantil a través del desarrollo de las competencias sociales.</b></p> <p>Corresponderá a competencia emocional cada vez que se señalen elementos relacionados con la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Lo que implicaría dominar habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro – sociales, asertividad.</p>
<p>Competencia para la vida y el bienestar</p>	<p><b>Percepción de docentes y análisis de contenido de programas curriculares disciplinares frente a desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar</b></p> <p>Corresponderá a competencias para la vida y el bienestar cuando la unidad de registro exprese elementos relacionados con adopción de comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Estos desafíos pueden ser de índole privados, académicos y sociales.</p>

## 5. Quinto paso: desarrollo de categorías

De acuerdo al cuadro 10, se presentan los códigos que emergen de cada una de las dimensiones señaladas, las cuales han sido seleccionadas en base al marco teórico referencial de esta investigación, encontrando sus alcances en el capítulo número dos.

Cuadro 10

*Códigos según su categoría previa*

Dimensiones	Códigos	
	Programas curriculares disciplinares	Entrevistas docentes
<b>Categoría: Conciencia emocional</b>		
Toma de conciencia de las propias emociones	No presenta códigos	Espacios pequeños de supervisión Identificación de las emociones propias Grupo etario Estrategia docente
Dar nombre a las emociones	No presenta códigos	Verbalizar aquello que pasa
Comprensión de las emociones de los demás	No presenta códigos	Contextos vulnerables Empatizar con otros/as
<b>Categoría: Regulación emocional</b>		
Tomar conciencia entre la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Expresión emocional</b>	No presenta códigos	Variable cultural del poder
<b>Regulación emocional</b>	No presenta códigos	Sentimiento de desmotivación y frustración rápida
		Término bastante normativo
		Escenario de virtualidad
<b>Habilidades de afrontamiento</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Competencia para autogenerar emociones positivas</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Categoría: Autonomía emocional</b>		

Autoestima	No presenta códigos	Autoestima como base de todo
Automotivación	Reflexión del rol desarrollado	Elementos culturales respeto a la educación
		Elemento crítico
		Trabajo personal
		Condiciona el actuar
Rol del estudiante		
<b>Actitud positiva</b>	No presenta códigos	Prioridades distintas entre estudiantes de modalidad diurna y vespertina
<b>Responsabilidad</b>	Finalidad ética – política	Culpa de lo externo
		Minoría que desarrolla la responsabilidad
	Reconceptualización	Objetivo ético – político
		Intervención fundada
<b>Auto – eficacia emocional</b>	No presenta códigos	Situaciones puntuales vivenciadas
		Saber manejar la propia experiencia emocional
<b>Análisis crítico de las normas sociales</b>	Análisis crítico del marco institucional en el cual se inserta la práctica	No presenta códigos
<b>Resiliencia</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Categoría Competencia Social</b>		
<b>Dominar las habilidades sociales básicas</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Respeto por los demás</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Practicar la comunicación receptiva</b>	No presenta códigos	Escucha activa
<b>Practicar la comunicación expresiva</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Compartir emociones</b>	No presenta códigos	Complejo revisar o identificar
		Desafío constante
<b>Comportamiento pro – social y cooperación</b>	Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo
<b>Asertividad</b>	No presenta códigos	Comunicar de manera más asertiva

<b>Prevención y solución de conflictos</b>	Tensiones en el ámbito laboral y desafíos actuales	Mediación docente
	Resolución colaborativa de conflictos	Elementos asociados a la resolución pacífica de los conflictos
	Dilemas éticos	
<b>Capacidad de gestionar situaciones emocionales</b>	No presenta códigos	Componente presencial
<b>Categoría Competencias para la vida y el bienestar</b>		
<b>Fijar objetivos adaptativos</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Toma de decisiones</b>	Toma de decisiones éticas	No presenta códigos
<b>Buscar ayuda y recursos</b>	No presenta códigos	Salir a buscar recursos
<b>Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida</b>	Ejes transversales	Intervención acción participativa
		Metodología de aprendizaje y servicios
		Formación ciudadana
		Contexto socio político actual
		Diversidad
<b>Bienestar subjetivo</b>	No presenta códigos	No presenta códigos
<b>Fluir</b>	No presenta códigos	No presenta códigos

Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares y entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

## 6. Sexto paso: La integración final de los hallazgos

Como se mencionó, al ser una investigación de carácter mixta, se contempla el diseño de investigación DITRIAC, el cual la integración final de los hallazgos resulta ser de carácter consecutiva. Por ende, los resultados se comenzarán a partir de los hallazgos cuantitativos, seguido y apoyados por hallazgos cualitativos.

#### 4.2.2 Análisis de datos cuantitativos

En tanto, desde la metodología cuantitativa, el análisis será estadístico descriptivo, el cual se hará mediante la utilización del software Statistical Package for the Social Sciences SPSS, con la finalidad de conseguir interpretaciones de los datos recolectados que puedan ser medibles y objetivos.

Este tipo de análisis según Hernández, et. al, (2014) consta de 7 fases, las cuales en esta investigación se transforma en primera instancia, en la elección del software que se iba a utilizar para el análisis de los datos, que en este caso es el SPSS, el cual abre una matriz de datos en el que las estudiantes han seleccionados los criterios correspondientes a cada tipo de variable, codificando resultados en la vista de variables, para luego seguir ingresando la información recolectada en la vista de datos.

Luego de haber ingresado todos los datos recolectados, se debe realizar una exploración de éstos, lo que implica ejecutar el programa y que otorgue un análisis estadístico descriptivo, que serán presentadas en tablas, histogramas, gráficos de papel o polígonos de frecuencia, que para este caso se tendría que calcular las medidas de tendencia central y de variabilidad o dispersión de los datos por variable (Hernández, et. al, 2014, pág. 584). Estos datos han sido analizados, para ver si se podrán alcanzar los objetivos que se propusieron en base a las 5 dimensiones de las competencias socioemocionales.

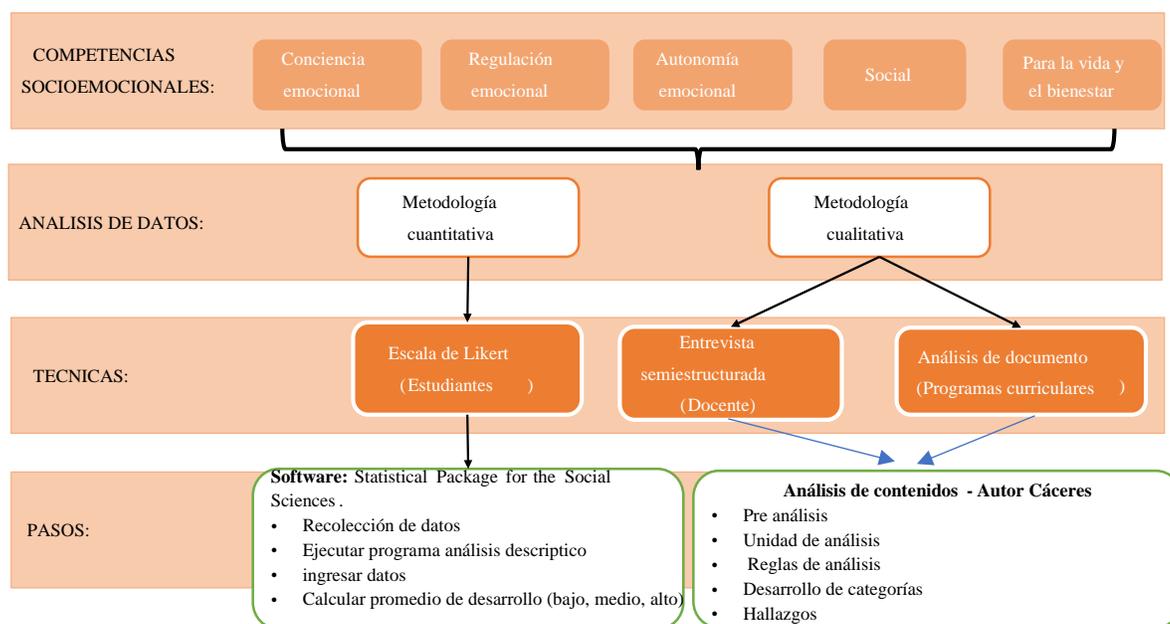
De acuerdo a esto, para realizar el análisis respectivo y poder sintetizar la información, ya que uno de los objetivos, precisamente el 1, cuenta con 3 dimensiones, fue que dentro del programa Statistical Package for Social Sciences SPSS, se calcularon las

respuestas de cada una de las variables que pertenecen a cada dimensión de las competencias socioemocionales y se agruparon sus resultados, cruzando las tres dimensiones con la variable sociodemográficas.

De acuerdo a la estructura de la información obtenida, se presentan a continuación las variables e indicadores que han sido considerados dentro del análisis de contenido de los 31 programas. Cabe destacar, que los resultados que se expondrán, serán considerando las medias y frecuencias de cada una de las dimensiones analizadas, donde los valores que van desde el 1 al 2, se consideran un bajo desarrollo, mientras que del 3 al 4 desarrollo moderado y 4 a 5, alto desarrollo.

Figura

*Integración de análisis de datos*



### 4.3 Resultados de la investigación

Los tres objetivos que se han formulado para esta investigación serán analizados desde las dos metodologías, considerando las cinco variables de las competencias socioemocionales. Esto otorgará resultados que serán descritos e interpretados, y que tendrán relación, con el marco teórico de esta investigación, que se fundamenta epistemológicamente desde el constructivismo de Jean Piaget y desde la teoría de aprendizaje experiencial con postulados de John Dewey, David Kolb y Carl Rogers.

Estos resultados se presentarán de forma conjunta, ya que, con esto, se fundamentaría la utilización de un Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), el cual según Creswell (2013) citado en Hernández, et al. (2014), “se incluirían los resultados estadísticos de cada variable o hipótesis cuantitativa, seguidos por categorías y segmentos (citas) cualitativos, así como teoría fundamentada que confirme o no los descubrimientos cuantitativos” (pág. 557).

Como se mencionó anteriormente, para la realización de los objetivos se tomaron cinco variables que construirían el concepto de competencia socioemocional, las cuales fueron consideradas, porque según Bisquerra & Pérez (2007) serían un conjunto de conocimientos, capacitaciones, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (pág. 69).

#### 4.3.1 Resultados objetivo nº 1

Para el objetivo uno, se determinó que las primeras 3 variables que abarca Bisquerra & Pérez (2007), se identificarían como la variable de **conciencia emocional, regulación y autonomía emocional** (pág. 70).

Ante esto, el objetivo específico n°1:

Describir las características y el desarrollo de la conciencia, regulación y autonomía emocional de los y las estudiantes durante los procesos de enseñanza - aprendizaje en relación con la formación académica de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

#### 4.3.1.1. Conciencia emocional

Se comprende la variable de **conciencia emocional** según Bisquerra & Pérez (2007), sería la capacidad para identificar y etiquetar emociones propias y de otros/as; y sus dimensiones respectivas, son **la toma de conciencia de las propias emociones; dar nombre a las emociones; y comprensión de las emociones de los demás.**

##### 1. Toma de conciencia de las propias emociones

Respecto a la dimensión acerca de la **toma de conciencia de las propias emociones** y su indicador **identificación y etiquetado de sentimientos o emociones propios**, existe una media general de 4, lo que se traduce en que existiría un alto desarrollo en el indicador de identificación y etiquetado de sentimientos y emociones. No se consideraría una diferenciación entre el género, ya que se observa que un 90,9% del género masculino, en comparación con un 82,1% del género femenino mantendría este en promedio este mismo nivel.

Tabla 6

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1 ° año	2 ° año	3 ° año	1 ° año	2 ° año	3 ° año
<b>Bajo</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0 %)	0 (0%)	1 (11,1%)
<b>Medio</b>	4 (27%)	3 (17%)	2 (15%)	3 (20%)	2 (11%)	0 (0%)
<b>Alto</b>	<b>11 (73,3%)</b>	15 (83,3%)	11 (84,6%)	12 (80%)	16 (88,9%)	8 (88,9%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>11 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>17 (100%)</b>	<b>8 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De acuerdo a la tabla 6 se puede apreciar que, en cuanto a la modalidad, un 80% de estudiantes diurnos mantendrían un alto nivel de desarrollo, en comparación con un 20% que mantiene un nivel medio, no observando en dichos resultados niveles de desarrollo bajo. Asimismo, se observa que de acuerdo a los años cursados por esta modalidad un 84,6% de estudiantes pertenecientes a tercer año mantendría niveles altos, en comparación con un 83,3% de segundo año y un 73,3% de primero.

Por lo tanto, estos porcentajes han sido relacionados con las medias de cada uno de los años cursados, encontrando que, dentro del primer y segundo año, existiría una media de 3,9, lo que indicaría que, dentro de todos los resultados expuestos por estudiantes de esta modalidad, estos años académicos son los únicos que reflejan un desarrollo moderado de la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones. Cabe destacar que, tercer año mantendría una media de 4,2, indicado un alto desarrollo.

De acuerdo a la modalidad vespertina un 86,4% de estudiantes mantendrían niveles altos de desarrollo, mientras que un 11% mantiene niveles moderados y 2,3% mantendría niveles bajos. Por lo tanto, en los años cursados por estos/as estudiantes se refleja que, de acuerdo a primer año, existiría una media de 4,1, encontrando un 80% de los y las

estudiantes que mantendrían un alto desarrollo, en comparación con un 20% que sostienen un desarrollo moderado. De igual forma, en segundo año se presentaría una media de 4,1, con un 88,9% de estudiantes que afirman tener un nivel alto, mientras que sólo un 11% afirma tener un nivel moderado. Finalmente, se encuentra tercer año con una media de 4,0, observando un 88,9% de estudiantes que mantienen un nivel alto, no observándose niveles moderados, pero si bajos en un 11,1% de estudiantes que presentarían estos niveles.

Tabla 7

*Frecuencias y porcentajes del nivel de desarrollo, relacionada con rangos de edad de estudiantes*

Nivel de desarrollo	<=18		19 - 30		31 - 42		43 - 54	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Bajo</b>	0	0	0	0	0	0	1	11,1%
<b>Medio</b>	1	25%	10	20%	2	8%	1	11%
<b>Alto</b>	3	75%	41	80,4%	22	91,7%	7	77,8%
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Por lo tanto, tomando en consideración los resultados de las medias, relacionadas con los niveles de desarrollo moderado en estudiantes de Trabajo Social que se han mencionado con anterioridad y su relación con la tabla n° 7, se pueden mencionar que el menor rango de edad expuesto <=18, mantendría una media de 4, demostrándose también una menor cantidad de estudiantes (n= 4) que tendría esta habilidad dentro de los rangos expuestos. No obstante, según los autores Bisquerra & Pérez (2007), los y las estudiantes mantendrían la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones que pueden experimentar durante su proceso de enseñanza aprendizaje; identificándolos y etiquetándolos de manera apropiada (pág. 70).

A partir de esto, la teoría de aprendizaje experiencial desde los postulados de Itin (1999) presentada en el marco teórico – referencial de esta investigación, propondría que en el proceso formativo de los y las estudiantes se requiere una implicación en diversos aspectos, y uno de ellos es el emocional. Estos aspectos, estarían buscando un desarrollo significativo en el aprendizaje a partir de una experiencia concreta, que otorga posibilidades de experimentación de sentimientos, emociones y reflexiones de lo que se puede ir vivenciando; y con ello poder otorgarles algún tipo de identificación a lo que sienten.

Figura 11

*Toma de conciencia de las propias emociones y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Esto puede ser evidenciado desde la metodología cualitativa, específicamente desde el análisis de contenido de las entrevistas, donde surge un código referente a esta subcategoría, el cual sería **identificación de las emociones propias**. De acuerdo a esto, uno de los/as docentes entrevistados/as comentó que

*“Nosotros en Trabajo Social, abordamos muchas veces situaciones problemáticas complejas, que afectan emocionalmente a las personas grupos y comunidades con las cuales estamos trabajando; y que, por lo tanto, nosotros no somos robots, que no sentimos. Nos pasan cosas, y si no las reconocemos aquello que nos pasa, muy difícilmente poder acompañar a otros y otras en aquello que les pasa”* (Docente n° 2)

Según el relato expresado, se le otorga importancia a la identificación de las emociones propias desde la disciplina del Trabajo Social, profesión que desde sus orígenes se ha enfrentado a un común denominador: el dolor humano en todas sus manifestaciones. Para hacer frente a estas situaciones, el trabajador social requiere de un conjunto de conocimientos y herramientas para atender de manera profesional al sujeto que demanda sus servicios profesionales, por esta razón identificar las propias emociones es esencial en la formación profesional de los alumnos. De modo que para logara esta competencia se mantendría espacios de reflexión emocional en lo que serían las asignaturas propiamente, codificado como **Estrategia docente**

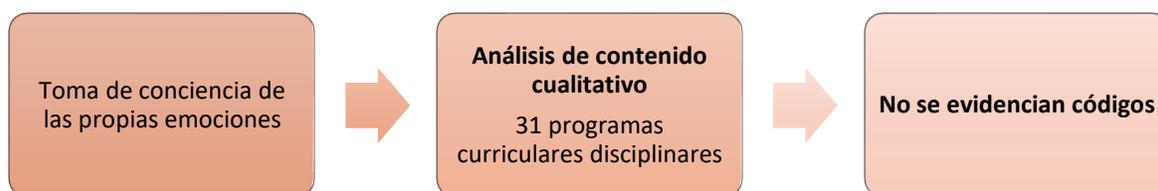
*“Yo de hecho, hay un **ejercicio** que siempre hago, tanto en las asignaturas como en la supervisión de práctica. Es **invitar a los y las estudiantes a que revisen qué les dice la “guata”, respecto de los temas que a veces estamos abordando**”* (Docente n° 3)

De acuerdo a este relato, esta dimensión es considerada principalmente a través de espacios pequeños de supervisión tales como talleres de practica y/o bilaterales, esta tendencia se manifiesta con mayor facilidad en ambientes de confianza, reduciendo el número de personas dentro del aula. Por lo tanto, se puede establecer que los docentes que expresaron mayor interés para abordar esta competencia son los que imparten las cátedras de prácticas principalmente; pasantía, practica de persona y familia, practica de grupo y comunidad I & II. Principalmente por las técnicas utilizadas: grupos focales (que lo componen un grupo limitado de personas), bitácoras (organización cronológica desarrollo de la praxis del estudiante) observación, dialogo constante expresivo y receptivo, respeto y

confianza. Son las técnicas utilizadas para fomentar el dialogo expresivo de los alumnos en formación, para lograr la identificación de las emociones propias.

Figura 12

*Toma de conciencia de las propias emociones y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

No obstante, al analizar el contenido enfocado en los 31 programas disciplinares, esta competencia no se vería identificada dentro de los resultados de aprendizaje de la carrera, ni tampoco dentro de los contenidos. Por ende, los docentes justifican el abordaje y el desarrollo de esta competencia a través de espacios de confianza y privacidad durante la formación académica de los y las estudiantes porque estos aspectos serían parte fundamental de lo que constituye el Trabajo Social.

En conclusión, se reconoce que la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones estaría desarrollada por los estudiantes, a partir de estos espacios que brindan los y las docentes y la importancia que estos les otorgan de manera personal al concepto de la emocionalidad dentro del proceso de formación académica. Epstein (1994) citado en Romero (2010) desde el aprendizaje experiencial “declara que no se puede ignorar la participación del cerebro emocional en el procesamiento de nuestra experiencia, supone obviar uno de los mecanismos naturales operantes en el ser humano, mientras que tomar

conciencia de su existencia puede ayudarnos a adquirir un mejor conocimiento, control y aprovechamiento de nuestras posibilidades’’ (pág. 93).

## 2. Dar nombre a las emociones

Otra dimensión que se ha presentado, es la de dar nombre a las emociones, el cual a través de su indicador uso del **vocabulario emocional**, expone que en el promedio de desarrollo se obtiene una media de 3,9. Por lo que, el nivel de desarrollo alcanzado en este indicador sería moderado, lo que respondería a que los y las estudiantes mantendrían un moderado uso del vocabulario emocional, por lo que el poder expresarse de manera óptima ante otro/a en un contexto culturalmente determinado tendría sus complejidades.

Tabla 8

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según género*

Nivel de desarrollo	<i>n</i>		%	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
<b>Bajo</b>	2	0	2,4 %	0%
<b>Medio</b>	17	2	22%	18,2%
<b>Alto</b>	59	9	75,6%	81,8%
<b>Total</b>	78	11	100%	100%

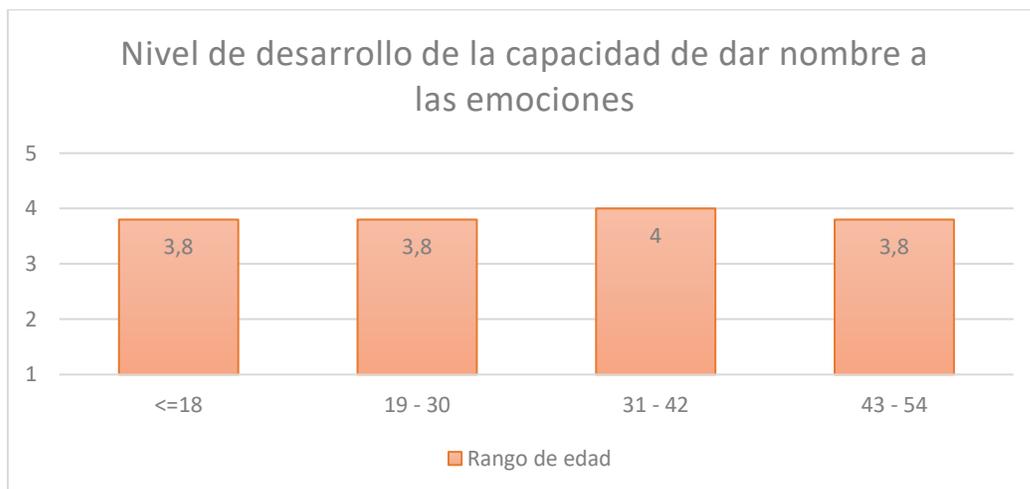
Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Considerando ambas modalidades, se observa que tanto la modalidad diurna, como la vespertina mantendrían la misma media, a saber 3,9. Igualmente, se observa esta media en cuanto al género, visibilizándose diferencias en los porcentajes, ya que un 81,8% del género masculino, en comparación con un 75,6% del femenino mantendrían niveles altos. Por lo que, de igual forma, se observarían bajos niveles del uso del vocabulario emocional que manifiestan los y las estudiantes, considerando que un 22% de las estudiantes y un 18%

de ellos, mantendrían niveles moderados, y sólo un 2,6% del género femenino mantendría niveles bajos, no observando estos niveles en el género masculino.

Figura 13

*Nivel de desarrollo respecto a rangos de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De los datos obtenidos, respecto al rango de edad, se pueden observar que la única agrupación que mantendría niveles altos de desarrollo, serían estudiantes de edades que fluctúan entre 31 – 42, con una media de 4,0, mientras que en las otras tres agrupaciones se observarían medias de 3,8, indicando niveles moderado de desarrollo del uso de vocabulario emocional en un contexto determinado.

Figura 14

*Dar nombre a las emociones y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

El moderado desarrollo de esta dimensión dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, puede responder a diversos condicionamientos. Según la perspectiva de uno/a de los/as docentes entrevistados, y el surgimiento del código **verbalizar aquello que pasa**, esta capacidad estaría relacionada con el contexto y la relación de asimetría entre un estudiante y un docente, el que se ve reflejado a continuación

*“Un paralelo que son de 7 estudiantes, es muy distinto a una clase de cátedra donde tengo 20 o 30 estudiantes. Por lo tanto, uno puede, quizás abordar eso, porque quizás en los espacios de los paralelos más reducidos, se genera más confianza, donde **los estudiantes pueden verbalizar aquello que les pasa**. En base a eso, quizás uno puede orientar, sugerir o comentar algunas estrategias para abordar esa situación” (Docente n° 2)*

Como se aprecia en el relato, según la experiencia del docente, la eficacia en el uso del vocabulario emocional en contexto de formación, tendría diferencias por el contexto en el cual se desarrollan las clases, interfiriendo en este la cantidad de estudiantes y el contexto culturalmente determinado. Lo que también se agrega, que el vocabulario emocional sería considerablemente limitado al momento de describir una emoción, ya sea positiva o negativa. (Barragán & Morales, 2014, pág. 108)

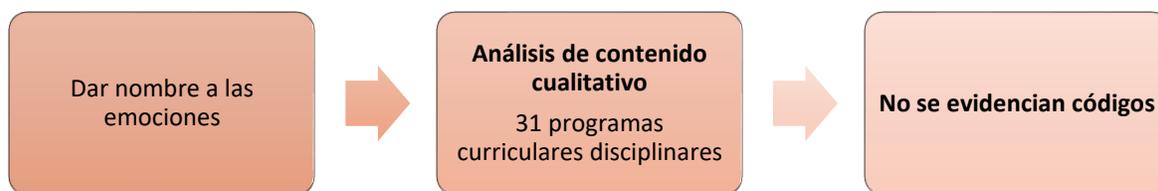
Por lo que se reconoce, que el rol docente es de vital importancia dentro de este proceso, el cual es necesario que sean “abiertos, agradables en las actitudes y comportamientos, y que sean de apoyo creando un ambiente favorable a la formación y desarrollo de una relación de aprendizaje” (Pachón, s.f)

Por esta razón el perfil del docente es fundamental a la hora de establecer comunicación emocional para que los estudiantes “verbalicen aquello que les pasa” debe existir un ambiente favorable con un número acotado de estudiantes, es recomendable que el docente tenga experiencia previa en la educación favoreciendo el contexto educacional, potenciando la

confianza con los estudiantes, idealmente que posea conocimientos & herramientas para desarrollar la competencia de conciencia emocional. Dado que los significados que le dan a los acontecimientos y a las condiciones de la vida, son los que nos hacen sentir enojados, ansiosos, culpables, felices, orgullosos, etc.; por lo que nos encontramos entonces en un proceso de valoración permanente; por ejemplo, cuando los significados se ven amenazados experimentamos ansiedad-miedo, cuando son favorables experimentamos felicidad, orgullo y amor. “Los seres humanos vivimos en una compleja red de relaciones sociales las cuales influyen en nuestra manera de pensar, de sentir y de actuar, donde las reglas sociales y costumbres con las que crecemos inciden en gran medida en nuestro comportamiento social. Lazarus” (2000)

Figura 15

*Dar nombre a las emociones y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Otra de las condicionante que puede verse reflejadas, son que, a partir del análisis de contenido de los 31 programas curriculares de la carrera, no se evidenciarían códigos. Por lo tanto, los aspectos conceptuales y formales de la aproximación al desarrollo y caracterización de esta subcategoría, no se encontraría en los resultados de aprendizaje, ni tampoco en los contenidos claves. Por el contrario, si el aprendizaje surge a través de una experiencia (dirigida por un docente) es aprendizaje aprendido espontáneamente, que engloba a la totalidad

del sujeto. Además, si dicha información transmite y dialogan con la escucha expresiva en un ambiente favorable, con docentes que posean formación de competencias emocionales. Los alumnos transmitirían tanto sus sentimientos como sus conocimientos transformando el conocimiento, más duradero y generalizable. Así el papel que juegan las emociones en la adquisición de conocimiento lo constituye el lenguaje emocional, en el que, a través de la asociación de un determinado estímulo con una emoción (condicionamiento), surge ese aprendizaje y, por tanto, dichos estímulos dejan de ser emocionalmente neutros para adquirir un valor o significado emocional (Smith & Kosslyn, 2007).

### 3. Comprensión de las emociones de los demás

Lo anterior, tiene relación con la última dimensión de esta la variable de conciencia emocional, que sería comprensión de las emociones y perspectivas de los demás. El indicador que se estableció para esta dimensión es capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. De acuerdo a este indicador, los y las estudiantes mantendrían una media de 4,3, lo que refleja que durante su proceso de enseñanza - aprendizaje, mantendrían un nivel alto en la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás.

Como hallazgo interesante se destaca de acuerdo a la tabla nº 5, dentro del tercer año, correspondiente a la modalidad diurna, existiría un 69,2% de estudiantes que mantendrían niveles altos de desarrollo, en comparación con todos los otros semestres o trimestres que se evidencian por sobre el 86,6% de estudiantes que manifiestan tener dicho nivel. De igual forma, se observa en los resultados que existirían niveles moderados en todos los años académicos, considerando ambas modalidades, pero existiría una diferencia significativa en

el tercer año con un 30,8% correspondiente a la generación 2019 de estudiantes de modalidad diurna.

Tabla 9

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

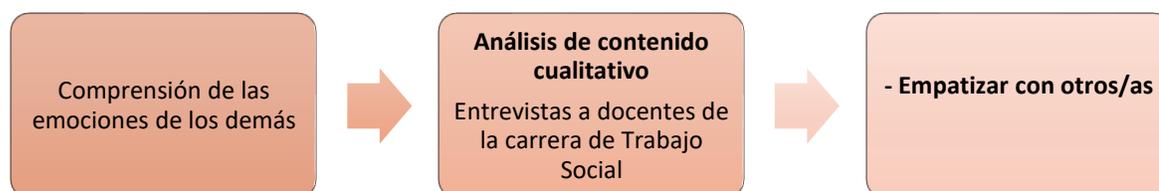
Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1 ° año	2 ° año	3 ° año	1 ° año	2 ° año	3 ° año
<b>Bajo</b>	1 (6,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0 %)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	1 (6,7%)	1 (5,6%)	4 (30,8%)	1 (6,7%)	2 (11,1%)	1 (11,1%)
<b>Alto</b>	13 (86,6%)	17 (94,4%)	9 (69,2%)	14 (93,3%)	16 (88,9%)	8 (88,9%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Por lo tanto, se evidencia que los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, evidenciarían un predominio de capacidades relacionadas al reconocimiento y comprensión de la perspectiva emocional de otra/a. Está comprensión, implica que los y las estudiantes le otorgarían un significado y un sentido a la experiencia de otro/a. Por ende, cada emoción de igual manera emerge en un contexto personal, histórico y cultural.

Figura 16

*Comprensión de las emociones de los demás y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Desde la experiencia de los docentes, surgió el código **Empatizar con otros/as**, que a través del dialogo expreso:

*‘‘Si no abrimos espacios a lo que sentimos, a **empatizar con otros** es muy difícil. De hecho, es parte de lo que se necesita en Trabajo Social, que se va trabajando a lo largo de la formación académica, pero que está muy bien tenerlo ahí, a la base. Es válido y necesario porque nos humaniza y esa dimensión es muy potente’’ (Docente n° 4)*

La emoción es una respuesta a la significación que el individuo le otorga a un acontecimiento, donde la valoración juega un papel preponderante. no sólo depende de lo que ocurra en el ambiente sino también depende de cómo la persona elabore o construya lo que está sucediendo en una relación; por lo tanto, las emociones son producto de evaluaciones que el individuo hace de acontecimientos externos e internos a los que se ve expuesto (Lazarus, 2000: 27).

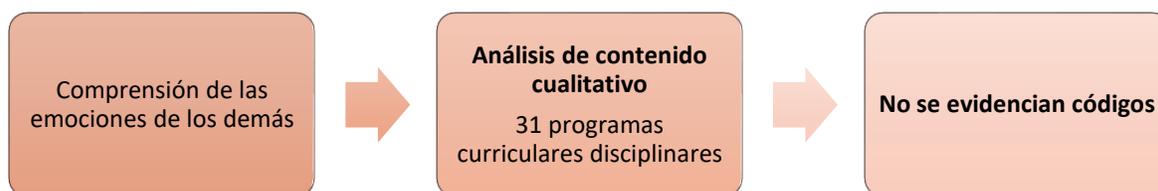
En este sentido, los docentes reconocen esta dimensión y su importancia desde la disciplina de trabajo social ya que la emocionalidad juega un rol fundamental que cruza el ejercicio profesional porque se trabaja con el dolor, necesidades y problemáticas de un otro. De este modo se puede reflexionar que durante la formación académica de los estudiantes se incluye la dimensión de comprensión de las emocional codificado a través de “la empatía por un otro” ,se les estimula a reflexionar sobre aquello y a partir de esta experiencia los y las estudiantes desarrollan nuevas teorías que luego son evaluados por la aplicación del nuevo aprendizaje a la situación real, se combinan los conceptos de conocimiento proposicional, experiencial y práctico cuando se requiere.

En este mismo sentido los docentes generan instancias de diálogos expresivos, organización estructural con el fin de generar más confianza, número reducido de alumnos, espacios de expresión coloquial, escucha y comunicación activa

Otra de las condicionantes que se pueden ver reflejadas, es que, a partir del análisis de contenido de los 31 programas curriculares de la carrera, no se evidenciarían códigos.

Figura 17

*Comprensión de las emociones de los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

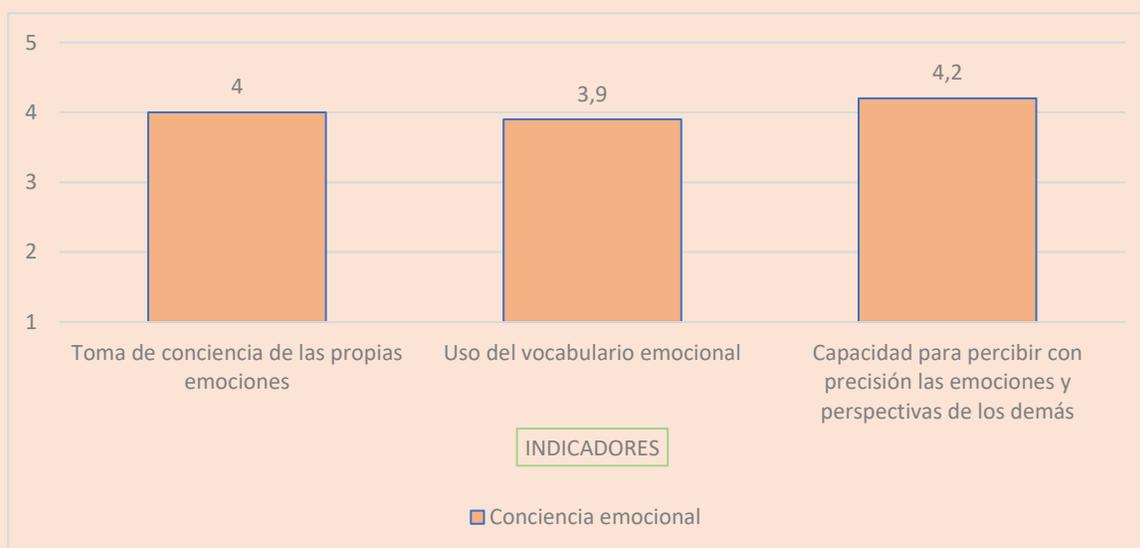
Por lo tanto, los aspectos conceptuales y formales de la aproximación al desarrollo y caracterización de esta subcategoría, no se encontraría en los resultados de aprendizaje, ni tampoco en los contenidos claves.

### Síntesis Variable/Categoría Conciencia emocional

Finalmente, respecto a la variable de **conciencia emocional** de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, se puede observar en el siguiente gráfico de barra, que ésta, se encontraría altamente desarrollada durante el proceso de formación académica que han vivenciado, con una **media de 4**.

Figura 18

Nivel de desarrollo de la conciencia emocional



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

El desarrollo de la variable/categoría de conciencia emocional, que se traduce en la capacidad que tendrían los y las estudiantes de tomar conciencia de las propias emociones, la utilización del vocabulario emocional adecuado en contextos determinados y la **capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. El nivel de desarrollo de esta habilidad es de una media de 4, lo que significa que tiene los alumnos de trabajo social poseen un amplio desarrollo sobre esta competencia y se caracterizaría por un** proceso de enseñanza aprendizaje que demuestra en sus

estudiantes una alta capacidad para captar un clima emocional en un contexto determinado, lo que implicaría el desarrollo de auto conciencia, para identificar y comprender sentimientos y perspectivas propias y ajenas.

Esto, sería mediado siempre por un/a docente, el cual adopta de forma personal contenidos afines, favoreciendo el contexto en el cual se produce el proceso de formación académica, con técnicas estratégicas para fomentar un ambiente favorable tales como un numero reducidos de estudiantes, facilitando la comunicación “cara a cara”, potenciado la escucha y comunicación activa, generando canales de confianza. Y esto lo confirman a través del surgimiento de códigos; identificación de emociones propias, estrategia docente, verbalizar aquello que me pasa y empatizar con los otros. Sin embargo, se reconoce que este ámbito no se reflejaría en las planificaciones curriculares que tiene la carrera de Trabajo Social. Por lo tanto, el factor predominante que influye en su desarrollo, dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje sería el contexto y el rol docente.

#### 4.3.1.2. Regulación emocional

Otra variable que se incluyó en este objetivo fue regulación emocional, entendida como la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 71). Por lo que, a continuación, se presentan las dimensiones que conformarían esta variable.

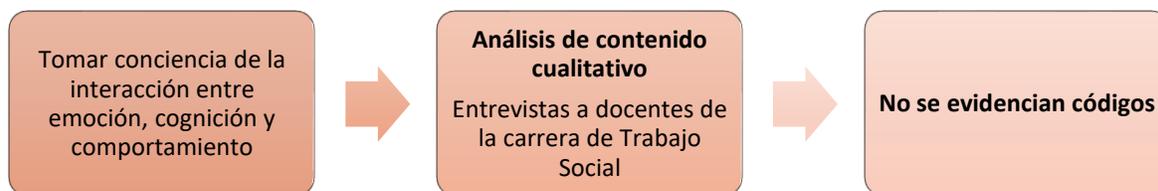
#### 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento

De acuerdo al indicador que se establece para esta dimensión, el cuál sería **regulación de los estados emocionales y del comportamiento**, se puede decir que existiría una media de 4,1. Esto, reflejaría que los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar logran ampliamente regular mediante la cognición, sus emociones y comportamientos.

Desde la perspectiva constructivista de Piaget (2007) presentada en el marco teórico referencial, alude a que, en un proceso formativo, el estudiantado debe lograr construir los aprendizajes, contemplando en esa construcción varios factores que son esenciales y complejos, y que por lo tanto deben ser mirados integralmente. Estos factores, serían el crecimiento orgánico y la maduración, la experiencia y las interacciones y transmisiones sociales.

Figura 19

*Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento y percepción docente*

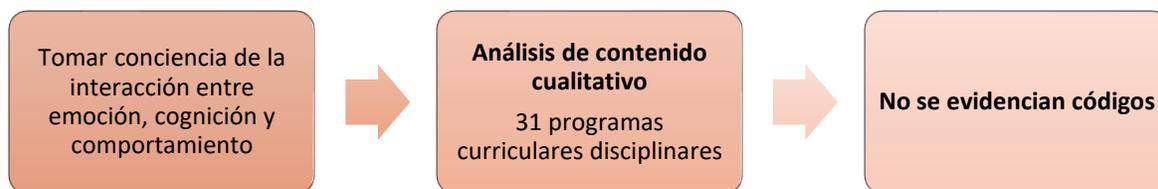


Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Muy por el contrario de lo expuesto por los y las estudiantes, se representa la concientización por parte de los docentes respecto a la enseñanza y el desarrollo de esta habilidad, ya que no existiría manifestación entorno a esta competencia. Por ende, no existiría desarrollo de esta habilidad por parte de los docentes de la carrera de Trabajo Social, conflictuando los procesos de reflexión personal, por parte de los estudiantes, ya que se puede argumentar que la integración de estos conceptos constituiría “un bagaje instrumental que nos permite ordenar nuestra conducta en escenarios de la vida cotidiana” (Hernández, 2004, pág. 61) Desde la teoría de aprendizaje experiencial de David Kolb, esto se fundamentaría en que los y las estudiantes mantendrían procesos de reflexión personal, en el que construirían significados a partir de la experiencia vivida, pero no sólo de ella, sino que de un proceso cognitivo que es **guiado** por un **docente**.

Figura 20

*Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento  
y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De acuerdo a la figura nº, el proceso de formación académica se complejiza, además, por no existir planificación académica que abarque estos contenidos/habilidades, destacando que dentro de los 31 programas curriculares que se imparten en la carrera de trabajo social de la universidad de viña del mar no se encontraron contenidos académicos relacionados con la competencia.

## 5. Expresión emocional

Respecto a la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada que tienen los y las estudiantes durante su proceso de enseñanza aprendizaje, es que los resultados han arrojado que existe una media de 3,6 lo que manifestaría un desarrollo general moderado de la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada, dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Tabla 10

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1 ° año	2 ° año	3 ° año	1° año	2 ° año	3 ° año
<b>Bajo</b>	3 (20%)	2 (11,2%)	1 (7,7%)	0 (0 %)	2 (11,1%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	4 (26,7%)	8 (44,4%)	4 (30,8%)	5 (33,3%)	6 (33,3%)	3 (33,3%)
<b>Alto</b>	8 (53,3%)	8 (44,4%)	8 (61,5%)	10 (66,7%)	10 (55,6%)	6 (66,7%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

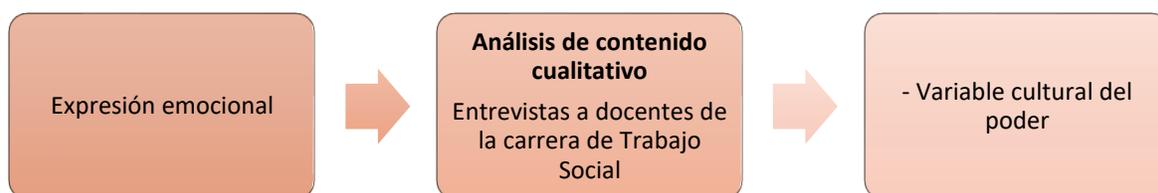
De acuerdo a la tabla n° 10, se evidencia que entre el segundo y tercer año de modalidad vespertina existe una variación de 0,5 respecto a las medias máxima y mínima, demostrándose una media de 3,9 y 3,4 respectivamente. Esto indicaría que existe un nivel de desarrollo alto dentro de la jornada vespertina. No obstante, se observa que todos los otros niveles estarían dentro de un rango moderado. De igual forma se observan niveles moderados en cuanto a la modalidad de estudio, ya que en diurno se presenta una media de 3,6 y en vespertino 3,7.

Además, considerando el género, el 63,6% de los hombres mantendrían un nivel alto de esta capacidad, a diferencia de las mujeres, en la cual se presenta un 56,4%. Sin embargo, para ambos géneros se manifiestan medias de 3,6 y 3,7, que indican niveles moderados de esta habilidad.

Por lo que, de acuerdo a los resultados expuestos, está representaría, una habilidad moderada para comprender el impacto de la propia expresión emocional en otros y tomarlo en consideración a la hora de mostrarse a los demás (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 71).

Figura 21

Expresión emocional y percepción docente



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En esta misma línea, por medio de los expresado por los y las docentes entrevistados/as, surge un código referente a **variable cultural del poder**.

*“Yo creo que **hay una variable cultural que es el poder. Muchas veces a los estudiantes les cuesta dialogar con los docentes porque hay una posición de jerarquía. Yo soy el profesor, ustedes son los estudiantes; y se tiene una idea de profesor bastante tradicional respecto de que él es el experto y él es el que sabe, y eso finalmente, dificulta el dialogo**”*

(Docente nº 2)

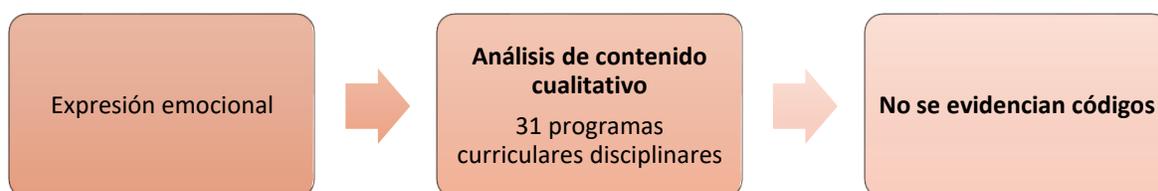
Desde esta cita se puede plantear que existe una disidencia entre el concepto de expresión emocional con la variable cultural del poder, esto quiere decir que muchas veces los estudiantes de ven conflictuados dentro del aula para participar activamente durante las clases. Ya que existiría una tendencia respecto al rol del profesor y sus características autoritarias, basadas en la formación educacional tradicional y rigurosa.

Sin embargo, los y las docentes buscan instancias para implementar herramientas (dialogo receptivo, estrategias comunicativas, distintos canales de comunicación) con el fin de favorecer ambientes educativos emocionalmente positivos y de colaboración, algo que ayudará a los estudiantes a recordar más y aprender significativamente.

Como principal objetivo durante la formación académica. Itin (1999) enfatiza en unas relaciones multidireccionales llamadas “entorno-educador-aprendiz, recalcando el papel clave del profesor como orientador y dinamizador del proceso” Este teórico establece que el educador selecciona un contexto que aporte una experiencia rica en estímulos de aprendizaje y ha de incentivar la curiosidad y el interés del estudiante, favoreciendo su capacidad de reflexión, de conceptualización y de aplicación de conocimiento.

Figura 22

Expresión emocional y hallazgos en programas curriculares disciplinares



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Asimismo, dentro del análisis de contenido de los 31 programas curriculares no se evidencia ninguna unidad de registro que pudiera interpretarse a través de un código y sostener un contenido planificado respecto a esta competencia. Lo cual reflejaría lo expuesto con anterioridad, si bien existe un desarrollo moderado de estas competencias por parte de los estudiantes, se comprende que por parte del docente existe un reconocimiento respecto a la incorporación de esta competencia. Aunque, este reconocimiento se produce desde su perspectiva personal, por el contexto y el programa curricular en el cual está capacidad puede ser mayormente desarrollada, sin evidenciar contenidos claves, ni resultados de aprendizaje que orienten a su desarrollo dentro del proceso de formación académica.

Aunque los docentes posean este antagonismo cultural predeterminado, sin contenidos académicos que los invite hacer un recorrido por las habilidades emocionales. De

igual forma los docentes manifiestan conductas pro expresión emocional favoreciendo los contextos, utilizando los espacios de comunicación virtual o presencial, generando confianza para las expresiones siempre bajo el respeto mutuo y la libertad de expresión.

## 6. Regulación emocional

En la dimensión de regulación emocional, mediante el indicador regulación de los propios sentimientos y emociones se puede evidenciar que los y las estudiantes de Trabajo Social presentan un nivel moderado de la habilidad, donde los resultados obtenidos arrojan una media de 3,7. En niveles generales, se apreciaría que existiría problemas de autorregulación de las emociones, es decir que se traducen como la incapacidad de modular respuestas ante provocaciones o miedos, entre otras emociones negativas.

Por lo tanto, los resultados respecto a la modalidad de estudio se aprecia una media de 3,8 para vespertino y 3,6 para diurno. Sin embargo, analizando el periodo de estudio de ambas modalidades, podemos constatar un dato significativo que tan sólo un 46,7% de los y las estudiantes en el primer semestre diurno de la carrera presentan un nivel alto, un 40% un nivel moderado y un dato importante es que se presenta un 47% de estudiantes que manifestarían dentro de este período académico un nivel bajo. Por lo tanto, se reconoce que existiría que existirían una complejidad en el desarrollo de la capacidad para reconocer y controlar los sentimientos y emociones negativas que surgen en la formación académica (impulsividad, frustración e intolerancia). Esto puede ser evidenciado, de igual forma en la media expuesta, la cual indica un 3,1.

Tabla 11

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1° año	2° año	3° año	1° año	2° año	3° año
<b>Bajo</b>	4 (26,7%)	3 (16,7%)	0 (0%)	1 (6,7 %)	1 (5,6%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	4 (26,7%)	3 (16,7%)	1 (7,7%)	6 (40%)	5 (27,7%)	1 (11,1%)
<b>Alto</b>	7 (46,6%)	12 (66,6%)	12 (92,3%)	8 (53,3%)	12 (66,7%)	8 (88,9%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

No obstante, los niveles van aumentando a medida que avanzan los periodos de estudio. Donde se evidencia en ambas modalidades, que los y las estudiantes pertenecientes a la generación 2021, mantendrían los niveles más bajos de esta capacidad, demostrándose que tan sólo un 46,6% y un 53,3% de estudiantes de primer año mantendrían niveles altos. Mientras que van aumentando a medida que avanza el período académico como se muestra en la tabla anterior, en la cual también se reflejan niveles moderados en todas las generaciones; y prevalecen mayores porcentajes de estudiantes que mantendrían niveles bajos en el desarrollo en la modalidad diurna.

Figura 23

*Expresión emocional y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Considerando la otra etapa de análisis, según lo que han expuesto algunos/as de los/as entrevistados/as, surge el código que se refiera a **Sentimiento de desmotivación y frustración rápida**

*“... La mayor dificultad está en sobrellevar situaciones de fracaso. Cuando el chico comienza a sentir la impotencia porque no le va bien, de estar fracasando de, como te explico, una sensación de no ser capaz **genera mucha frustración** y esas situaciones hacen que el chico deserte, menoscaba su autoestima”* (Docente nº 1)

El docente expresa que existe bastante sentimientos de frustración, en particular los estudiantes se frustran muy rápido y con el fin de mejorar estas características los docentes proponen como una de las estrategias es el trabajo colaborativo, posesionándose desde la contención más que la regulación emocional. Codificado a través del término **“bastante normativo”**

*“(...) **justamente, una de las estrategias o elementos que puede fortalecer el trabajo colaborativo** es la regulación, no solamente individual, como la autorregulación, sino que la colectiva. Y no sé si regulación, porque igual es un término bastante normativo. Yo creo que más bien, **la contención**, sería un término más interesante de abordar, más que la regulación”* (Docente nº 2)

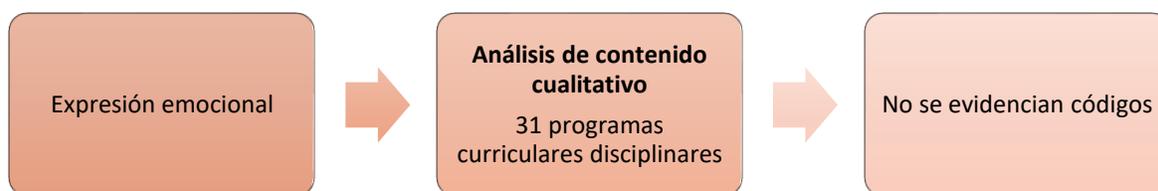
Además, agregar que nuevamente se evidenciaría una relación entre el nivel de desarrollo moderado de los estudiantes y un vacío respecto a una formación académica fundamentada en este tipo de competencia, ya que no existiría contenido académico que incluya el termino de regulación emocional dentro de los programas curriculares impartidos por la carrera de trabajo social.

En conclusión, desde la perspectiva de los docentes de Trabajo Social, no se aborda desde el desarrollo explícito del concepto de regulación emocional. Lo que se caracterizaría por un carecimiento de dialogo expresivo y receptivo durante la formación académica sobre la regulación emocional de forma explícita, ya sea a través de sus contenidos o resultados de aprendizaje.

No obstante, a través de las entrevistas realizadas se puede esclarecer que, a nivel grupal y colaborativo, si se abordan las competencias de regulación emocional de manera implícita, están presente cuando abordan contenidos del trabajo colaborativo, porque justamente, es una de las estrategias o elementos que pueden fortalecer el trabajo es esto. El autor Rafael Bisquerra (2009), propone que la persona emocionalmente inteligente no se desanima fácilmente ya que es capaz de desplazar los sentimientos negativos por otros más positivos incluso en vivencias duras y traumáticas.

Figura 24

*Expresión emocional y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Esto, se fundamenta en que en la revisión de los 31 programas curriculares disciplinares, no se han evidenciado códigos respecto a esta capacidad.

## 7. Habilidad de afrontamiento de situaciones negativas

En relación al indicador habilidad de afrontamiento en situaciones negativas, se expondría que de acuerdo a los resultados de la aplicación existiría una media de 3,8. Esto se traduce, en un desarrollo moderado de habilidades que tienen los y las estudiantes, frente a situaciones críticas; lo que se caracteriza principalmente porque las estrategias de autorregulación dentro de sus experiencias relacionadas al proceso de enseñanza - aprendizaje, no se utilizarían o existiría un vacío de conocimiento de esto.

Tabla 12

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1 ° año	2 ° año	3 ° año	1 ° año	2 ° año	3 ° año
<b>Bajo</b>	2 (13,3%)	1 (5.6%)	1 (7,7%)	0 (0 %)	0 (0%)	0 (0)
<b>Medio</b>	9 (60%)	4 (22%)	2 (15,4%)	6 (40%)	6 (33,3%)	1 (11%)
<b>Alto</b>	4 (26,7%)	13 (72,2%)	10 (76,9%)	9 (60%)	12 (66,7%)	8 (88,9%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En relación a la tabla n° 8, podemos ver que existe una variación de 1,0 en relación a las medias máxima y mínima, entre el primer y tercer semestre, donde se da un 4,2 y 3,2 respectivamente. También se evidencia una diferencia porcentual en el nivel alto de la habilidad, donde con un 26,7% los y las estudiantes que pertenecen a primer año, poseen la capacidad de afrontar las situaciones negativas, esto varía e incrementa en relación a segundo año donde se observa un 72,2% de ellos/as tienen un nivel alto.

Tabla 13

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según modalidad*

Nivel de desarrollo	<i>n</i>		%	
	Diurno	Vespertino	Diurno	Vespertino
<b>Bajo</b>	4	0	9%	0%
<b>Medio</b>	14	14	31%	32%
<b>Alto</b>	27	30	60%	68%
<b>Total</b>	45	44	100%	100%

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En cuanto a la jornada vespertina se presenta una variación porcentual de entre 60% en el primer año y un 88,9% en el tercer año quedando en evidencia que los y las estudiantes de esta jornada mantienen un rango moderado de la habilidad manteniendo una media de 3,7 y 3,8 en el primer y segundo año respectivamente.

Tabla 14

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según semestre/trimestre cursado actualmente*

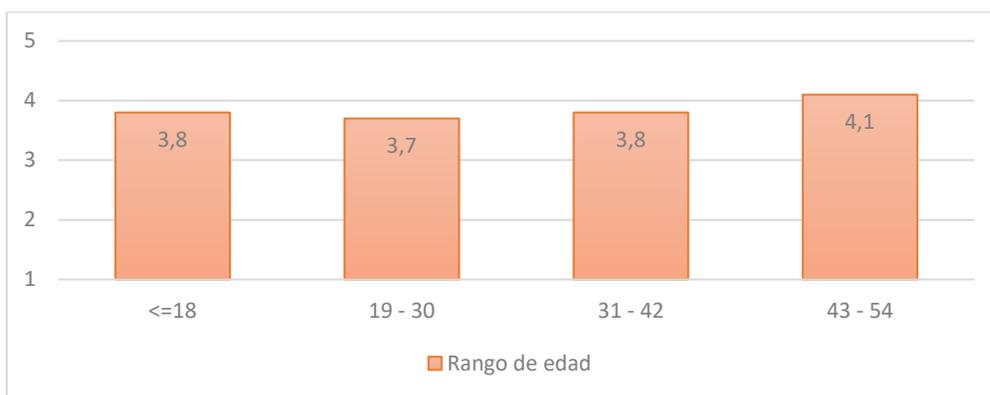
Nivel de desarrollo	<i>n</i>		%	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
<b>Bajo</b>	3	1	4,3%	10%
<b>Medio</b>	23	2	32,9%	20%
<b>Alto</b>	44	7	62,8%	70,0%
<b>Total</b>	70	10	100%	100%

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Con respecto al género tanto mujeres como hombres, mantendrían un nivel moderado de manejo en el conjunto de estas cualidades, visualizando una media de un 3,8 y 3,9 respectivamente. Por otro lado, podemos observar que en las modalidades diurna alcanza una media de 3,7 y en vespertino un 3,9, estando este último, muy cercano a un nivel alto de desarrollo de la habilidad, tal como se muestra en la tabla nº X. y nº X, de modalidad y genero respectivamente.

Figura 25

*Nivel de desarrollo de la habilidad de afrontamiento de situaciones negativas respecto a rango de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Como se aprecia en la figura n° 19, se evidencia que hay un nivel de desarrollo moderado de la capacidad en los tres primeros rangos de edades, donde el valor de sus medias es de 3,8 ,3,7 y 3,8 respectivamente. En el último rango etario los resultados demuestran un incremento en el desarrollo con respecto a la media, teniendo un 4,1 dentro de los estudiantes de 43 a 54 años, lo que indica que dentro de este rango existe consideración y desarrollo de esta capacidad plenamente.

Figura 26

*Habilidad de afrontamiento de situaciones negativas y percepción docente*

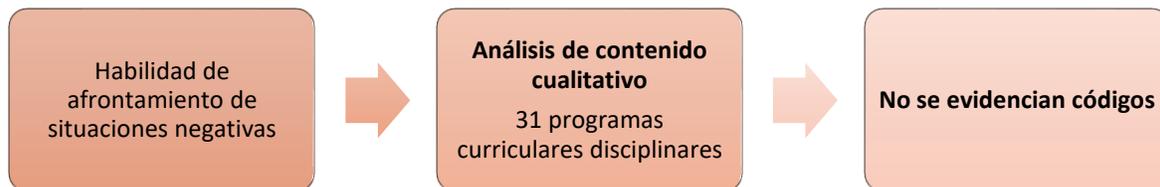


Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Además, podemos agregar que los docentes no manifiestan expresivamente que existiría estrategias o abordan el concepto de habilidad de afrontamiento de situaciones negativas, lo que perjudicaría a los estudiantes en su proceso de formación. Debido a que todos los autores abordados coinciden en el valor de la experiencia para provocar un conjunto de estímulos en el sujeto, potencialmente valiosos para promover el conocimiento. Sin embargo, también existe consenso en torno a la idea de que, no basta la experiencia para provocar aprendizaje, “señalando el papel clave de la inteligencia racional o de la reflexión, como clave para garantizar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia. La cual requiere para ser comunicada y verbalizada, aparte de las palabras, gestos y aspectos no verbales y paralingüísticos de la comunicación” (Ariza, 2003 ).

Figura 27

*Habilidad de afrontamiento de situaciones negativas y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Sumando a los resultados presentados que el análisis de contenido de los programas no evidenciaría el surgimiento de nuevos códigos para esa subcategoría. Podemos destacar que, si bien durante la entrevista con los docentes no surgió una categoría emergente, esto puede variar dependiendo el perfil del educador y su desarrollo en el área de competencias socioemocionales; este tipo de docencia cumple un rol de “guía” del proceso de formación

estudiantil, y dan por entendido que es necesario y significativo abordar estas habilidades, hay veces que no es tan simple de llevar a cabo, por causas estructurales de la programación de contenidos lo que dificulta el desarrollo de habilidad de afrontamientos, en consecuencia, manifiestan la necesidad de abordarlo sobre todo en los momentos de taller de practica y/o pasantías.

#### 8. Capacidad para experimentar emociones positivas

El último indicador que comprende la variable de regulación emocional, es la capacidad para experimentar emociones positivas, la que se encontraría en un nivel con una media de 4,2. Este resultado, otorga un desarrollo alto de la capacidad que tienen los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, para autogestionar su propio bienestar subjetivo, la que se caracteriza por experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas como la alegría, amor, humor, etc. (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 71).

*Tabla 15*

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1° año	2° año	3° año	1° año	2° año	3° año
<b>Bajo</b>	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (7 %)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	3 (20%)	5 (28%)	1 (8%)	1 (7%)	2 (11%)	0 (0%)
<b>Alto</b>	12 (80%)	13 (72%)	12 (92%)	13 (86%)	16 (89%)	9 (100%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Se puede comprobar en la tabla 15, que existe una variación considerable en los porcentajes de nivel de desarrollo, donde se aprecia que la gran mayoría mantiene un nivel de desarrollo alto, específicamente un 100% en tercer año de vespertino, seguido por un 92%

de tercer año diurno, 89% segundo año de vespertino, 86% primer año de vespertino, 12% y 72% de primer año y segundo año diurno respectivamente.

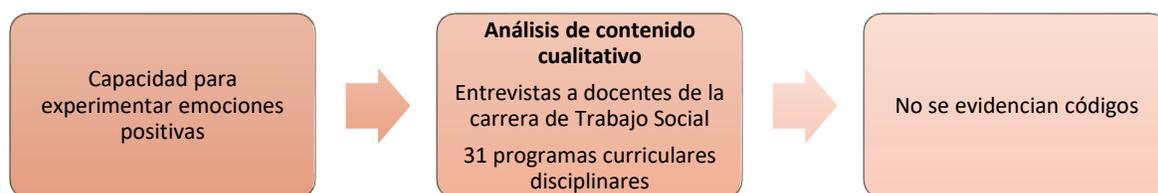
Con respecto a las otras variables sociodemográficas presentadas (modalidad, género y rango etario) se observa que en todas se mantienen niveles altos para cumplir con esta dimensión.

Respecto a esto, se reconocería que existe una interrelación entre lo que sería la capacidad para autogestionar emociones que permiten un bienestar y la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y poder buscar una mejor calidad de vida. Según Diener, Larsen & Lucas (2003), citado en Barragán & Morales (2014) esta capacidad tendría una duración temporal y movilizaría recursos para su afrontamiento, permitiendo con ello cultivar las fortalezas y virtudes personales., que serían aspectos necesarios que conducen al bienestar de cada uno/a.

Como se menciona anteriormente, esto se daría producto de una combinación de recursos y que claramente según la perspectiva de los actores involucrados (estudiantes) dentro del proceso de enseñanza aprendizaje estaría contemplado.

Figura 28

*Capacidad para experimentar emociones positivas, percepción docente y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social y Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social UVM, 2021.

Aunque, se demostraría que no existen contenidos evidenciados dentro del análisis de los programas curriculares, ni tampoco existirían registros de los y las docentes entrevistados/as que dieran cuenta del abordaje y desarrollo de esta capacidad explícitamente.

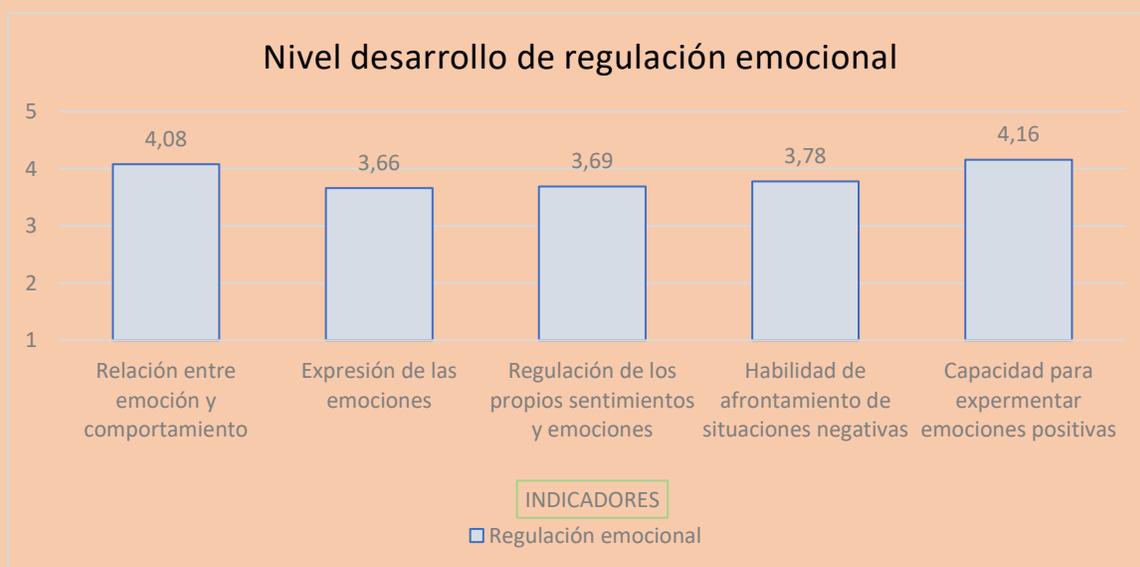
Aunque el desarrollo alto de esta capacidad dentro de los procesos de enseñanza – aprendizajes, se caracterizarían por ser estados subjetivos que cada uno/ de los/as estudiantes experimenta en razón de sus circunstancias, por lo que son personales e involucran sentimientos (Vecina, 2006). Ante, lo cual se vería desarrollado por pautas internas que prevalecen en cada estudiante, y no tanto, por la intencionalidad de esta capacidad en la formación académica.

### Síntesis Variable/Categoría Regulación emocional

Como se puede apreciar en la figura 29, los resultados obtenidos acerca de la variable de regulación emocional darían cuenta que existe un total de **media de 3,9**. Esto, determinaría que la variable regulación emocional, se encontraría moderadamente desarrollada, debido a las razones expuestas con anterioridad.

Figura 29

*Nivel de desarrollo regulación emocional*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

La regulación emocional en los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, constituiría un aspecto base para manejar las emociones de forma apropiada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, se evidencia que esta capacidad no estaría presente en algunos estudiantes, debido a esta categoría involucraría aspectos

subjetivos, que son de difícil alcance para el rol docente y para la planificación en su adaptación y abordaje dentro del proceso formativo.

Lo anterior, pudo ser evidenciado por el nivel de desarrollo sobre esta competencia el cual alcanza una media de 3, lo que significa que existe un nivel medio de desarrollo, esto se justifica porque dentro de los análisis de contenido ya que no figuro ningún concepto & habilidades aquí nombradas en los programas curriculares.

No obstante, de igual forma surgieron códigos emergentes desde la experiencia docente, tales como; variable de cultural del poder, sentimiento desmotivación y frustración rápida. Esta capacidad permitiría dentro de la formación de Trabajadores Social, según algunos/as docentes la incorporación activa dentro de la sociedad; comprendiendo que desde esta óptica se debería asumir un estudiante con miras a ser el protagonista de su propio aprendizaje y en futuro; el de su propio quehacer profesional. Con esto, se permite la capacidad de actuar y desenvolverse con flexibilidad en el medio laboral y ante la realidad social compleja y dinámica.

#### 4.3.1.3. Autonomía emocional

Finalmente, la última variable que compone esta competencia emocional, es la *autonomía emocional*, entendida como un “conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal” (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 71). De acuerdo a sus dimensiones, se contempla la **autoestima; automotivación; actitud positiva; responsabilidad; auto – eficacia emocional; análisis crítico de las normas sociales; resiliencia.**

#### 9. Autoestima

Respecto al desarrollo de la autoestima, se puede evidenciar esta se encontraría altamente desarrollada en los y las estudiantes de Trabajo Social, con una **media de 4**, caracterizándose dentro del proceso de enseñanza aprendizaje a través de lo que cada estudiante cree de sí mismo/a y de sentirse complacido con lo que observa de él o ella o, en síntesis, que la mayoría mantiene una imagen positiva de sí.

Con el fin de validar lo anteriormente expuesto y como resultado de las variables sociodemográficas aplicadas, en la tabla n 16, se reflejaron diferencias considerables entre las modalidades, donde se tiene una media de un 3,7 en modalidad diurna y un 4,2 en vespertino, resultado que demuestra un nivel moderado de la autoestima específicamente dentro de la primera modalidad. Esto se refleja en los porcentajes, ya que se percibe en las tres generaciones niveles de desarrollo alto en menor cantidad de estudiantes, como en primer año, observando que tan sólo un 33,3% de los y las estudiantes encuestados /as mantienen niveles alto, al igual que un 66,7% de segundo año y un 53,8 de tercer año.

Tabla 16

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

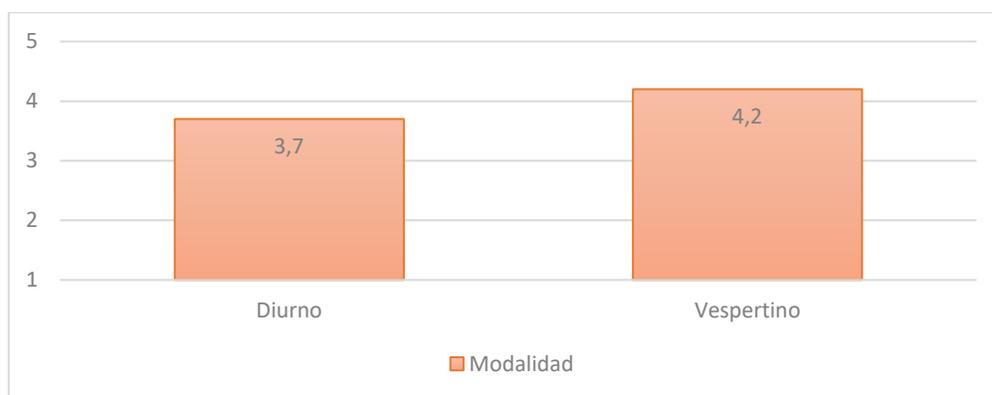
Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1° año	2° año	3° año	1° año	2° año	3° año
<b>Bajo</b>	3 (20%)	1 (6%)	0 (0%)	1 (7 %)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	7 (47%)	5 (28%)	6 (46%)	5 (33%)	1 (6%)	2 (22%)
<b>Alto</b>	5 (33%)	12 (66%)	7 (54%)	9 (60%)	17 (94%)	7 (78%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En relación a las modalidades diurna y vespertino, se visualiza una media de 3,7 en diurno, manteniéndose un nivel moderado de la habilidad y en vespertino hay un incremento de la media a un 4,2, reflejando un nivel alto de la habilidad (autoestima). Lo anterior se representa en el siguiente gráfico.

Figura 30

*Nivel de desarrollo de la autoestima según modalidad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Se puede afirmar que, con relación al género masculino y femenino, se presentan una variación de 0,3 entre ambos géneros, lo que demuestra que las mujeres mantendrían un nivel moderado de autoestima con una media de 3,9, en contraste con los hombres, quienes mantendrían una media de 4,2.

Finalmente, como resultado del análisis de la variable rango etario evidenciada en la tabla 16 y figura 30, tenemos una diferencia consistente, donde se tiene en las edades de entre 19 a 30 años y menores o iguales a 18 años, que existe un nivel moderado de la habilidad, con una media de 3,8 y 3,3 respectivamente. Además, solamente un 25% de los y las estudiantes de 18 años o menores poseen una capacidad alta de tener una imagen positiva de sí mismos /as y un 58,8% de entre 19 y 30 años. Con respecto a los rangos superiores de edad, se evidencia un aumento de la media a un 4,4 los/as estudiantes de entre 31 a 42 años y un 4,3 para los/as estudiantes de 43 hasta 54 años.

Tabla 17

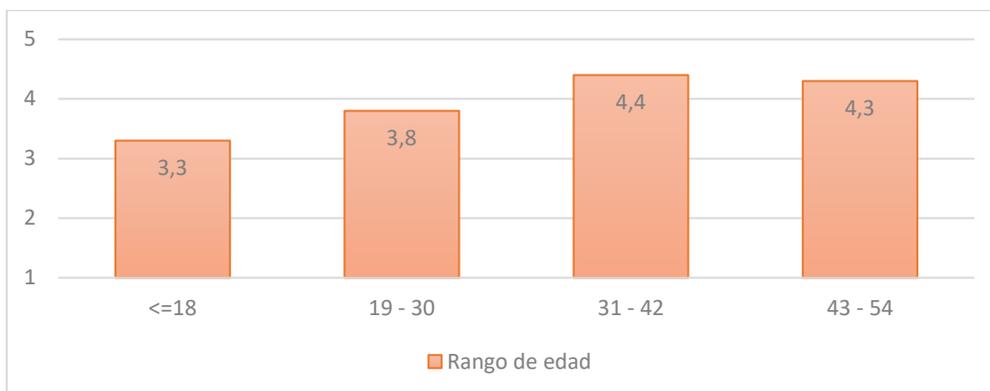
*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según rango etario*

Nivel de desarrollo	Rango de edades			
	<= 18	19 a 30	31 a 42	43 a 54
<b>Bajo</b>	1 (25%)	4 (8%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	2 (50%)	17 (33%)	4 (17%)	2 (22 %)
<b>Alto</b>	1 (25%)	30 (59%)	20 (83%)	7 (78%)
<b>Total</b>	<b>4 (100%)</b>	<b>51 (100%)</b>	<b>24 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Figura 31

*Nivel de desarrollo de la autoestima según rango de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Cabe destacar, que este concepto puede ser o no promovido, dependiendo del perfil docente, si posee un rol formador de interlocutor durante los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, utilizando estrategias de expresión y comunicación.

Figura 32

*Autoestima y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Tal como se manifestó a en el relato del docente, en el cual surge el código **autoestima es la base de todo**. Si bien, el desarrollo de esta capacidad no se fundamentaría en cuestiones

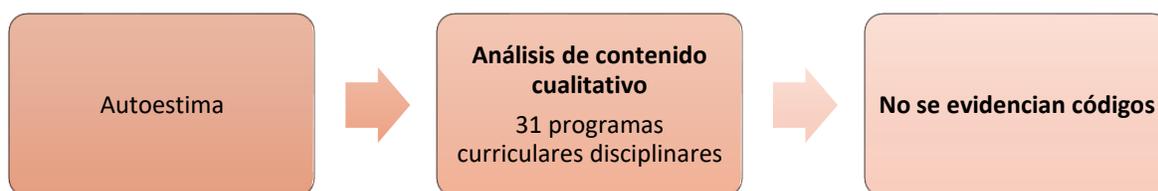
conceptuales, sino que más bien emergerían producto del contexto o la experiencia en la que puede ser abordado.

*‘La autoestima es la base de todo, y trato de potenciarla no sólo en términos conceptuales. Porque un concepto se lo lleva el viento, sino que en la actividad trato de que sus respuestas, ellos sientan que de alguna manera están aportando a través de sus respuestas, siempre los estoy felicitando por participar, aunque anden medios perdidos. No importa, siempre hay algo que rescatar’* (Docente nº 1)

Asimismo, el aprendizaje experiencial recogería algunas estrategias de enseñanza, las cuales se podrían considerar como el rol del formador como el de un interlocutor reflexivo o significativo (a través del dialogo y la conversación, ofrece elementos de reflexión, análisis y reconocimiento que permiten la reconstrucción del saber profesional por parte del formando) (Fernández, 2009, pág. 54).

Figura 33

*Respeto por los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En esta misma línea al realizar el análisis de contenido de los programas curriculares, no se evidencian registros de contenidos claves o resultados de aprendizaje en ninguno de los programas. Por lo tanto, el resultado que arrojaría la aplicación de la escala de Likert,

demuestra según Rogers (2000), que el criterio de valoración de cada uno/a, procedería cada vez y mayor grado de la propia persona y no de los libros, profesores o dogmas, es decir, del interior, en lugar del exterior.

## 10. Automotivación

Respecto a esta variable y su respectivo indicador, implicación emocional en actividades diversas, existiría un moderado desarrollo de esta capacidad con una media de 3,8. Por lo tanto, los y las estudiantes mantendrían una moderada capacidad de automotivación e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la universidad.

En relación a los datos obtenidos de las variables de año académico se evidencian niveles de desarrollo moderado de automotivación, donde se obtuvo una media de 3,9 en tercer año, 3,5 en primer y segundo año. Por otro lado, existe un incremento en la media, en el tercer año de vespertino, de 4,4 mostrando un alto nivel de desarrollo de la habilidad. En cambio, en primer año de vespertino, el resultado fue una media de 3,9 en primer año y 3,8 en el segundo, manteniendo un nivel moderado de automotivación.

Tabla 18

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1 ° año	2 ° año	3 ° año	1° año	2 ° año	3 ° año
<b>Bajo</b>	0 (0%)	3 (16,7%)	1 (7,7%)	1 (6,7 %)	1 (5,9%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	8 (53,3%)	6 (33,3%)	2 (15,4%)	3 (20%)	4 (23,5%)	1 (11,1%)
<b>Alto</b>	7 (46,7%)	9 (50%)	10 (76,9%)	11 (73,3%)	12 (70,6%)	8 (88,9%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>17 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Podemos ver en la tabla 18 como un 46,7% de los y las estudiantes que están cursando primer año, tienen un nivel alto de la habilidad, un 50% de ellos/as que cursan el segundo año y un 76,9% de los/as estudiantes que están el tercer año de la carrera. En tanto, en los períodos relacionados a la modalidad vespertina se evidencian porcentajes de estudiantes que poseen un nivel alto de desarrollo de la capacidad, concretamente de un 73,3% para el primer año, 70,6% en segundo año y un 88,9% en tercer año. Por lo tanto, en ámbito general, se observa que la modalidad vespertina mantiene una media de 4,0, en comparación con un 3,6 en modalidad diurna, presentándose un bajo porcentaje de 53,3% de estudiantes que mantendrían un desarrollo óptimo dentro de esta capacidad. Esto puede verse reflejado en la siguiente tabla.

Tabla 19

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo de la automotivación según modalidad*

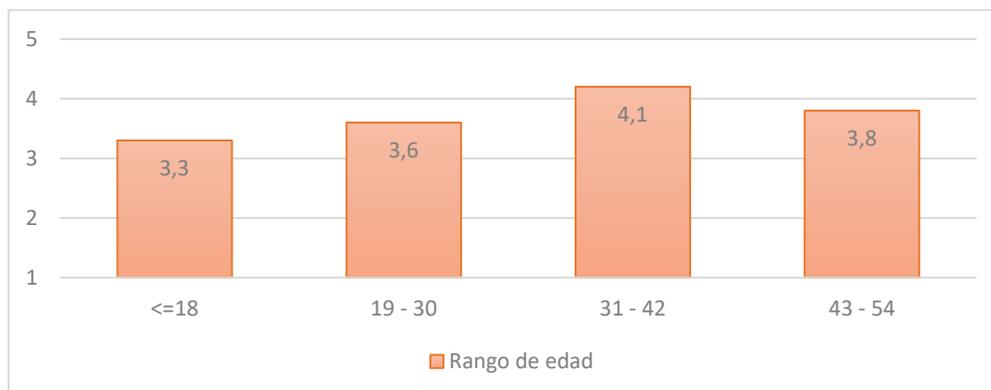
Nivel de desarrollo	<i>n</i>		%	
	Diurno	Vespertino	Diurno	Vespertino
<b>Bajo</b>	5	2	11,1%	4,6%
<b>Medio</b>	16	8	35,6	18,6%
<b>Alto</b>	24	33	53,3%	76,8%
<b>Total</b>	45	43	100%	100%

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En relación con la variable de género se aprecia en los resultados obtenidos, que existe un nivel moderado en el nivel de desarrollo de la habilidad donde se tiene una media de 3,8 tanto para el género masculino como para el femenino.

Figura 34

*Nivel de desarrollo de la automotivación respecto a rango de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En cuanto a la figura 34, se puede ver el rango etario se puede determinar que solamente posee un nivel alto de automotivación, los y las estudiantes de entre 31 a 42 años con una media de 4,1 y esto varía para las edades de entre 18 o menor, de entre 19 a 30 años y también de entre 43 hasta 54 años, con una media de 3,3, 3,6 y 3,8 respectivamente.

Figura 35

*Automotivación y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En esta misma línea surgen percepciones que tienen los/as docentes con esta habilidad, ya que surge el código elementos culturales respecto a la educación, uno/a de los/as docentes entrevistados/as, menciona lo siguiente

*“Se cruza un poco con los elementos culturales que se tiene respecto a la educación. Yo creo, que hay algunas tensiones respecto de cómo se está entendiendo la educación. Si yo entiendo la educación, como un proceso en el que yo soy protagonista, por lo tanto, yo soy mucho más proactivo, o, tengo una noción de educación donde espero que el otro me entregué a mí cierto contenido, como esta lógica más pasiva de recepción. Yo creo que finalmente, sobre todo la universidad permite estas distinciones de nociones, de posiciones frente al propio proceso educativo”* (Docente nº 2)

Aquí se plantea que el desarrollo de la autonomía dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, estaría condicionada por la idea que tiene el estudiante respecto a la educación y su formación, en el cual si existiera una relación de protagonismo dentro del aprendizaje se podría favorecer de mejor manera esta capacidad. no permitiría una capacidad alta de automotivación. Sin embargo, la teoría del aprendizaje experiencial que tiene como principal protagonista al estudiante. Este, tiene una visión del proceso de aprendizaje, como algo dinámico, activo y participativo, en el que el estudiante construye por sí mismo su propio aprendizaje. (Tünnermann, 2011, pág. 22)

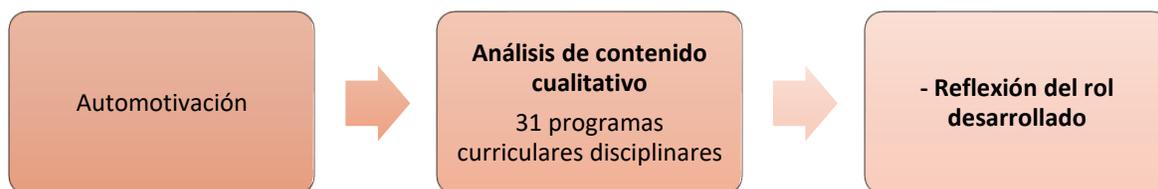
De este modo surge otro código, el cual apunta al **rol del estudiante**

*“Yo coordino todas las prácticas y puedo ver distintos paralelos donde hay distinciones. Hay paralelos de práctica, que esperan (va a sonar feo lo que diré), pero esperan que prácticamente el profe los lleve de la mano hasta el lugar. En cambio, hay otros que son mucho más autónomos para generar algún tipo de acciones. Y eso, yo creo que se cruza un poco, respecto del rol que se tiene respecto al ser estudiante, donde nosotros en la formación incentivamos que los estudiantes vayan siendo mucho más autónomos”* (Docente nº 2)

En este sentido el docente se posiciona desde un concepto de mediador, encargado de acercar las herramientas al estudiante para que este vaya construyendo su propio aprendizaje. Esto requiere planear experiencias que muevan al estudiante hacia la adquisición de un nuevo conocimiento o destreza, e ir acompañando a lo largo del camino.

Figura 36

*Automotivación y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Desde la perspectiva del análisis de contenidos de los programas de la carrera se encontraron 3 RA y contenidos claves, codificados como **reflexión del rol desarrollado**, localizados en las asignaturas de Practica profesional I& II y Practica de grupo y comunidad I&II :

*“Reflexión sobre el rol desarrollado por él/ la estudiante en su proceso y la relación con el territorio/ comunidad / grupo y el espacio académico”* (Práctica grupo y comunidad II – Contenidos claves: III)

En definitiva, a los y las estudiantes se les guía y brinda oportunidades entorno al autoaprendizaje y su motivación para lograrlo, proponiendo ideas y creando estrategias para lograr autonomía entorno a lo académico.

## 11. Actitud positiva

En cuanto a la dimensión actitud positiva, existiría un desarrollo alto de la capacidad que tendrían los y las estudiantes para sentirse optimista al afrontar los retos diarios, con una media de 4,1. Lo que se traduciría en que los estudiantes de Trabajo Social tienen un nivel de desarrollo alto, en la capacidad para tener una actitud positiva ante la vida; sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

Figura 37

*Actitud y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

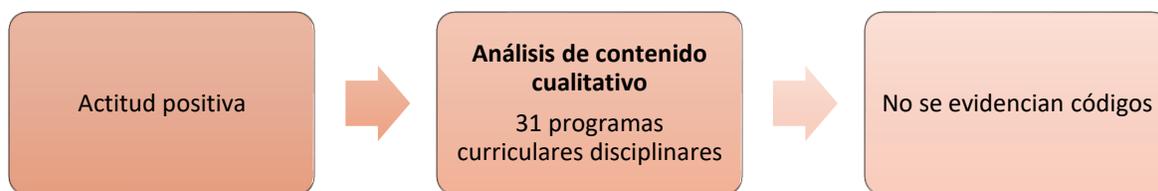
Entre de las expresiones verbales de los docentes entrevistados de Trabajo Social, se puede determinar que la expresión actitud positiva y sus derivados, se encuentra presente por la codificación de **propiedades distintas entre estudiantes de modalidad diurna y vespertina**.

*“(...) el diurno es un estudiante que todavía tiene el lujo del poder si quiere estudia, si no, no, **porque sus prioridades son distintas** (...) Pero en el vespertino es distinto, porque ahí la motivación y la actitud proactiva en clases, es netamente un tema instrumental para obtener un título y con eso, luego posicionarse en su carrera laboral” (Docente nº 1)*

El docente expresa que existirían diferencias por modalidades frente al concepto de actitud positiva, diferenciando entre modalidad diurna y vespertina, ya que poseen prioridades distintas. Según Allport (1968) propone que la actitud se establece como el vínculo existente entre el conocimiento adquirido de un individuo sobre un objeto y la acción que realizará en el presente y en el futuro en todas las situaciones en que corresponde; “la actitud tiene directa relación con la visión que tengamos del mundo que nos rodea, en tanto se modifica sólo cuando cambiamos nuestras creencias y percepciones respecto del mundo o las áreas específicas de análisis. Como las creencias se construyen en espacios sociales, también podemos considerar la existencia de actitudes asociadas a ciertos grupos”, como, por ejemplo, en el sistema educativo.

Figura 38

*Actitud positiva y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Destacar que no emergió codificación durante el análisis de programas curriculares, lo que quiere decir que desde la perspectiva institucional no se contempla la habilidad o actitud de los y las estudiantes reaccionando favorable o desfavorablemente hacia un objeto, cosa, persona o institución, lo cual evidentemente puede provenir de la representación social que se ha construido acerca este concepto previamente.

## 12. Responsabilidad

En base a la responsabilidad que adoptarían los y las estudiantes, se puede afirmar que, existiría un desarrollo elevado de esta capacidad en el proceso de formación académica, en una media de 4,4. Este desarrollo se caracterizaría en base a que los y las estudiantes, mantendrían comportamientos seguros, responsables y éticos. Lo que fomentaría la toma de decisiones autónoma y la responsabilidad de su propio actuar.

Por lo que respecta a lo analizado en la dimensión de actitud positiva, podemos interpretar de lo que nos muestra la tabla 20, que los y las estudiantes tienen un nivel alto en el desarrollo de esta capacidad, lo que se manifiesta en los resultados con un 93% de los/as estudiantes de primer año, un 94% de segundo y un 100% de tercer año. En cambio, desde la modalidad vespertina, un 93% de los que cursan primer año, un 94% de segundo y un 100% los que cursan tercer año, manifiestan niveles altos en el ámbito de responsabilidad., esta se presenta en el tercer y primer año, con un 4,8 y un 4,1, respectivamente.

Tabla 20

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1° año	2° año	3° año	1° año	2° año	3° año
<b>Bajo</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	1 (7%)	1 (6%)	0 (0%)	1 (6,7%)	1 (5,6%)	0 (0%)
<b>Alto</b>	14 (93%)	17 (94%)	13 (100%)	14 (93%)	17 (94%)	9 (100%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

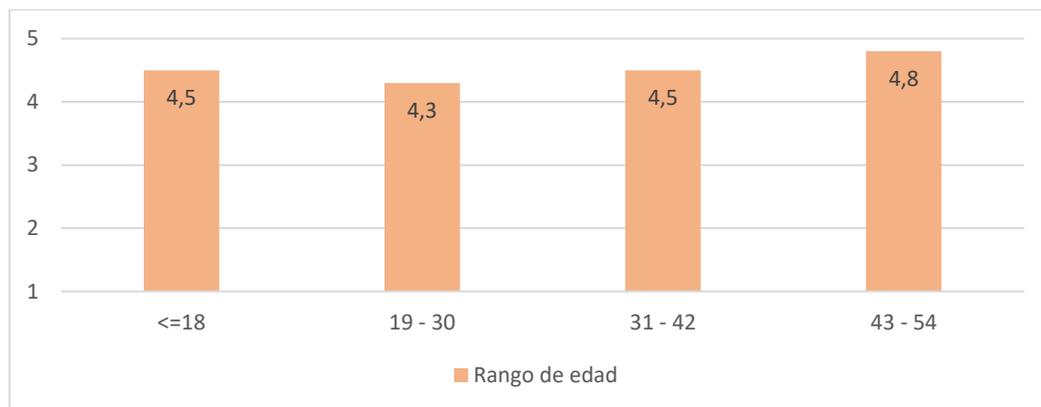
Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En cuanto a la modalidad diurna/vespertina, podemos evidenciar que no existe variación entre ellas, donde concretamente las medias son de 4,5 para vespertino y 4,4 en Diurno, mismo resultado que se entrelaza con lo representado en el párrafo anterior.

Analizando la variable de género vemos que al igual que en la modalidad anterior, la media es de un 4.5 y un 4,3 correspondiente a mujeres y hombres respectivamente.

Figura 39

*Nivel de desarrollo de la responsabilidad respecto a rango de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En la figura 39, podemos apreciar que todos los rangos etarios se encuentran en una media superior a 4, interpretándose como niveles alto de desarrollo de este ámbito.

Figura 40

*Responsabilidad y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Desde la otra metodología, es importante considerar que, a partir del análisis de contenido de las entrevistas a los docentes, se emergieron códigos que abordarían características

primordiales que constituyen el desarrollo de esta capacidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. Uno de los códigos que destaca es **intervención fundada**

*“cuando hablamos de **intervención fundada**, este gran concepto de **intervención fundada** creo que hay pausa que no solo son teorías que fundan una acción, sino que, sino que también hay un contexto; y en ese contexto no hay sólo territorio, sino que hay personas; sujetos individuales y colectivos; grupos; organizaciones de diversos y diversas. Y es en ese ejercicio creo que donde... se intenta... reconocer. Reconocer al otro, a la otra y reconocer que nosotros tenemos y tendremos como ustedes, profesionales en formación, una injerencia en esas vidas, que por lo tanto es necesario ser responsables al momento de analizar, de ver, ser prolijos y prolijas, reflexivos y reflexivas”* (Docente nº 3)

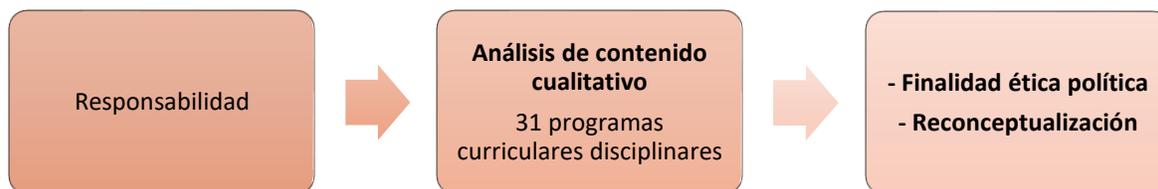
Por consiguiente, ese reconocimiento ante otro/a, conllevaría una responsabilidad importante ante los/as estudiantes de Trabajo Social, como también para los profesionales. Otro elemento importante al destacar es la codificación del **objetivo ético-político**

*“En la metodología abordamos el tema de la participación y problematizamos cuales son las distintas comprensiones de la participación y además la participación tiene **un componente ético – político**, respecto a las formas en las cuales uno se vincula con los contextos comunitarios”* (Docente nº 2)

Como menciona el docente, estos procesos reflexivos dentro de la formación académica, se caracterizarían por un componente clave, que es la ética. La ética es reconocida como la capacidad de autodeterminarse y ejercer la capacidad de una acción concreta. Según Banks (1997), plantea que la ética es la individualización, expresión explícita de los sentimientos, implicación emocional controlada, la aceptación, la actitud no enjuiciadora, la autodeterminación, la confidencialidad.

Figura 41

*Responsabilidad y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Asimismo, desde el análisis de los programas curriculares disciplinares, se ha evidenciado un único código respecto a la categoría de responsabilidad – **Finalidad ética política**, con múltiples unidades de registro, en los cuales se confirmaría que, dentro de los contenidos y resultados de aprendizaje formulados para cada programa, existiría este componente. En exactitud, los programas que comprenden estos contenidos relacionados serían los siguientes: Enfoque y métodos de intervención social con grupos y comunidades, Ética profesional de Trabajo Social, Pasantía, Fundamentos del trabajo social, Práctica grupo y comunidad I y II, Práctica de persona y familia.

*“Analizar el quehacer profesional y los **componentes éticos** del Trabajo Social en el ámbito de grupo y comunidad, reconociendo el posicionamiento epistemológico – teórico – metodológico – técnico en que se enmarcar la intervención profesional” (Práctica grupo y comunidad I y II – RA 5 y RA 3)*

Además, surge el código denominado **Reconceptualización** que busca que los alumnos reconozcan la trayectoria de la discusión ética del trabajo social, a raíz de los cambios sociales;

*“El movimiento de **reconceptualización** y el valor de la dimensión ética en el Trabajo Social” (Ética profesional de Trabajo Social – Contenidos claves: Unidad II)*

A raíz de los antecedentes expuesto se puede concluir que existe un desarrollo de nivel alto en la capacidad de responsabilidad por parte de los y las estudiantes, concordando con las expresiones verbales de la experiencia docente; reconociéndolo desde una mirada ética disciplinaria del Trabajo Social, y considerarla dentro de los contenidos claves y aprendizajes esperados durante la formación académica estudiantil.

### 13. Auto – eficacia emocional

La capacidad de autoeficacia emocional estaría altamente desarrollada con una media de 4,0. Lo que implica, que la mayoría de los y las estudiantes se perciben a sí mismo de la forma que quieren y encuentra un balance emocional deseable, que les permitiría aceptar su propia experiencia emocional, aunque según Bisquerra & Pérez (2007), esta fuera única, excéntrica o culturalmente convencional (pág. 72).

Tabla 21

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1 ° año	2 ° año	3 ° año	1° año	2 ° año	3 ° año
<b>Bajo</b>	1 (6%)	2 (11%)	1 (7,7%)	0 (0 %)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	4 (27%)	1 (6%)	0 (0%)	4 (27%)	4 (24%)	0 (0%)
<b>Alto</b>	10 (67%)	15 (83%)	12 (92,3%)	11 (73,3%)	13 (76%)	9 (100%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En relación con la interpretación de los resultados obtenidos de la tabla n° X, podemos considerar que existe un nivel de alto a moderado de desarrollo de la competencia de auto eficacia-emocional, en cuanto a los períodos académicos cursado, donde se evidencia que un

67% del primer año (diurno) logra un alto nivel de la capacidad, pero observándose un bajo porcentaje de estudiantes que mantienen este nivel, con comparación a las otras dos generaciones que se mantendrían sobre el 83% en el segundo año y 92,3% en tercero.

De acuerdo a la modalidad vespertina, se evidenciaría una variación en cuanto a los períodos académicos, ya que mientras más años cursados por estudiantes, es mayor el nivel de desarrollo, observando que dentro del tercer año se mantendrían un 100% de estudiantes que mantendrían estos niveles, mientras que primer y segundo año sólo se evidencia un 73,3% y un 76,5 respectivamente.

Tabla 22

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo de auto – eficacia emocional según modalidad*

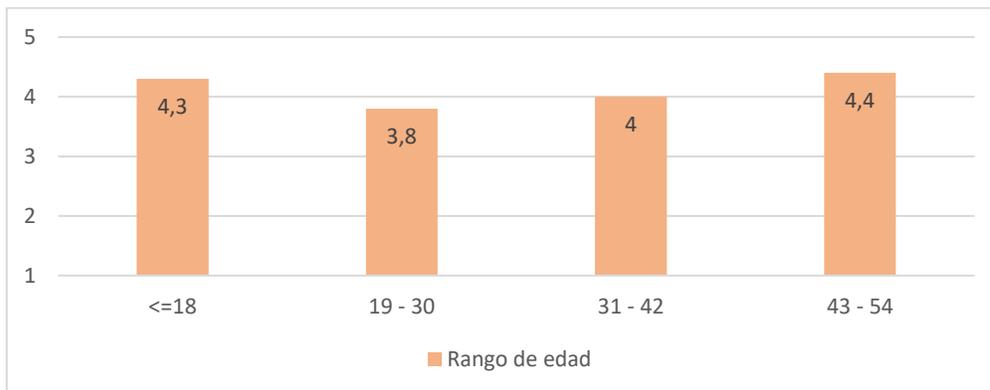
Nivel de desarrollo	<i>n</i>		%	
	Diurno	Vespertino	Diurno	Vespertino
<b>Bajo</b>	4	0	9%	0%
<b>Medio</b>	6	8	13%	19%
<b>Alto</b>	35	35	78%	81%
<b>Total</b>	45	43	100	100%

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Al igual que en dimensiones anteriores, se puede apreciar en la tabla 22 que en la variable de modalidad diurna/vespertino, se manifestaría un mayor nivel de desarrollo en estudiantes hombres con una media de 4,3, en contraste con las mujeres con un 3,9.

Figura 42

*Nivel de desarrollo de auto – eficacia emocional respecto a rango de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Otro aspecto analizado es el rango etario, como se aprecia en la figura 42, se evidencia un nivel alto en su mayoría con la excepción del rango de edad mayores de 19 años y menores de 30, donde se tiene una media de 3,9 teniendo un nivel moderado de desarrollo de la capacidad.

Respecto a los análisis cualitativos, se demuestra en la figura 43, los códigos que han surgido a través de los análisis realizadas.

Figura 43

*Auto – eficacia emocional y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

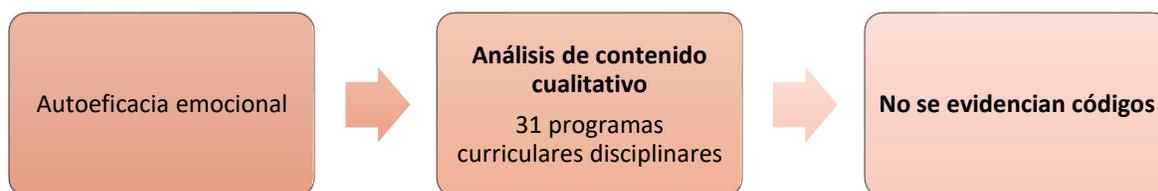
Desde la experiencia docente surge el registro verbal por parte del docente, que aborda o reflexiona contenidos entorno a la autoeficacia emocional, con el fin de aceptar la propia experiencia emocional personal, codificado como el **saber manejar la propia experiencia emocional**

*“De hecho cuando he tenido episodios de estudiantes que han tenido ellos, en sus experiencias de vida, situaciones que los han conflictuado o bien porque se han puesto en contacto con sus sujetos de seminario o de práctica, que les exige a ellos saber manejar la propia experiencia emocional”* (Docente nº 1)

Se reconoce según Linnenbrink & Patrich (2003), que la autoeficacia resulta indispensable para la mantención del compromiso y el aprendizaje en los estudiantes. De tal manera, que, si los estudiantes universitarios no reciben una influencia moderadora sobre estas, poseen menor posibilidades de obtener un buen rendimiento académico, más aún, “aquellos estudiantes que tienen una férrea confianza en sus capacidades no sólo seleccionan desafíos académicos más retadores, sino que además persisten ante las dificultades y adaptan estrategias de aprendizaje para enfrentar los fracaso” (Mega, Ronconi, & Beni, 2014, pág. 123).

Figura 44

*Auto – eficacia emocional y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Contrario a lo expuesto con anterioridad, es que finalmente no se encontraron contenidos claves o aprendizajes esperados en el análisis de contenidos de los programas curriculares de la carrera, Por lo tanto, la autoeficacia no se encontraría como un contenido explícito dentro de la formación académica de los estudiantes de trabajo social, sin embargo, si es reconocida por el docente implícitamente como un predictor significativo de las auto atribuciones a la capacidad y el esfuerzo, lo que concordaría con el resultado obtenido a través de la escala de Likert de los alumnos obteniendo un desarrollo alto de esta capacidad.

Dado lo anterior, la autoeficacia de los estudiantes universitarios influye en la motivación por aprender, en las respuestas afectivas involucradas en sus desempeños y, como consecuencia, en el éxito académico. según Bandura (1982) citado en Mega, Ronconi, & Beni (2014) Por tanto, se puede entender que “el aprendizaje de los estudiantes universitarios se ve influenciado por creencias de autoeficacia que activan mecanismos cognitivos, conductuales y motivacionales, con el propósito de realizar una tarea y alcanzar las metas” (Covarrubias, Acosta, & Mendoza, 2019)

#### 14. Análisis crítico de las normas sociales

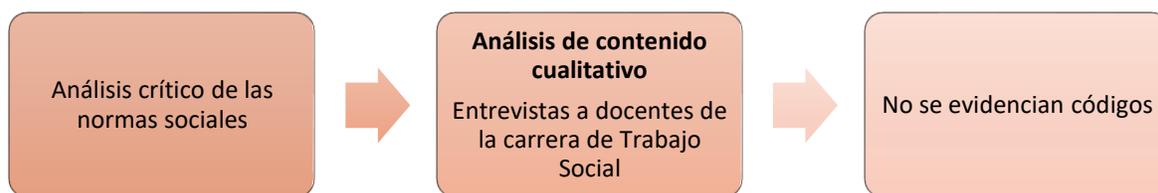
Considerando la dimensión análisis crítico de las normas y su indicador reflexionar críticamente sobre la realidad social y cultural, se puede mencionar que existiría una media de 4,1, lo que se traduce en que los y las estudiantes tendrían una alta capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales, relativos a las normas sociales y comportamientos personales dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para dar inicio al desarrollo del pensamiento crítico se debe incentivar un espíritu crítico, cuyo objetivo se encargan los docentes, que partiría en una invitación desde curiosidad, agudeza mental, una razón dedicada y hambre de adquirir información fiable (Facione, 2011).

De acuerdo con la teoría de aprendizaje experiencial, a grandes rasgos plantea que los estudiantes estarían preparados para las competencias del mundo real, cuyas habilidades son usadas y perfeccionadas a través de la práctica, lo que mejoraría los procesos de pensamiento crítico.

Figura 45

*Automotivación y percepción docente*

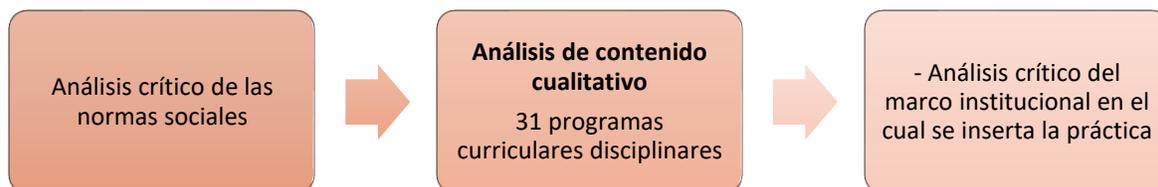


Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De todos modos, es imprescindible destacar que esta habilidad de análisis críticos de normas sociales no sería evidenciada por las expresiones verbales que usaron los docentes entrevistados.

Figura 46

*Análisis crítico de las normas sociales y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Sin embargo, desde el análisis de los 31 programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, emerge un código respecto a esta subcategoría, el cual es **análisis crítico del marco institucional en el cual se inserta la práctica**

*“Analizar críticamente el marco institucional, así como las tensiones entre el diseño y la implementación de la política social en la cual se inserta su práctica”* (Práctica de persona y familia - RA 2)

Esta competencia, se caracterizaría porque se despierta la curiosidad de un gran rango de asuntos, su preocupación por adquirir una buena información, la confianza en sus habilidades para razonar, una disposición para adquirir nuevos puntos de vista y honestidad para encarar sus propios prejuicios (Núñez, Ávila, & Olivares, 2017)

Por consiguiente, desde la unidad de registro observada existiría una tendencia respecto a la reflexión del rol que tendría el o la estudiante como participe de diversos contextos, en el que además se le solicita que sitúe desde su quehacer en el ámbito del Trabajo Social en diversos contextos formativos y de contenidos.

## 15. Resiliencia

En cuanto a la dimensión de resiliencia, cabe destacar que los y las estudiantes mantendrían una media de 4,3, en el desarrollo de esta capacidad. Lo que supone un alto desarrollo, caracterizado por la capacidad que tendrían para afrontar situaciones adversas. Según Cyrulnik (2010), la resiliencia es la negación de la resignación a la fatalidad de la desgracia (pág. 69).

Tabla 23

*Frecuencias y porcentajes de niveles de desarrollo según año cursado actualmente*

Nivel de desarrollo	Diurno			Vespertino		
	1° año	2° año	3° año	1° año	2° año	3° año
<b>Bajo</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (7 %)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Medio</b>	5(33%)	4 (22%)	1 (8%)	1 (7%)	2 (11%)	0 (0%)
<b>Alto</b>	10 (67%)	14 (78%)	12 (92%)	13 (86%)	16 (89%)	9 (100%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>13 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>

Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En relación a la tabla 23, podemos apreciar que las diferencias no son muy notables, ya que, de acuerdo a los períodos académicos, existiría en todo un alto nivel de desarrollo, fluctuando las medias entre un 4,1 a 4,6.

Por lo tanto, respecto a la modalidades, género y rango etario, se obtuvieron como resultado que los y las estudiantes, tienen un nivel alto para interpretar y afrontar situaciones adversas en general, sin observarse niveles moderados ni bajo en ninguna de las categorías.

Figura 47

*Automotivación y percepción docente*



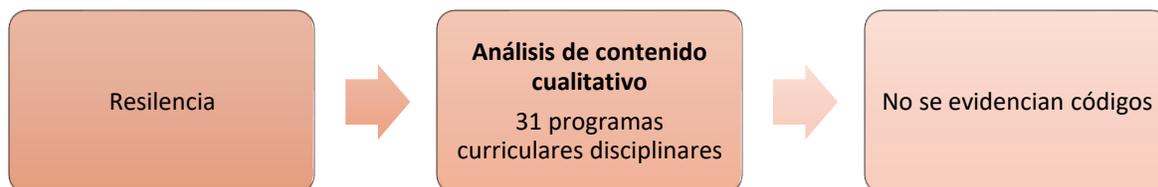
Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Desde el análisis de contenido, según los docentes entrevistados no surge explícitamente el concepto de resiliencia, de igual forma tampoco surgieron códigos en el análisis de contenidos de los programas curriculares disciplinares de la carrera de trabajo social. Desde

esta perspectiva surge un desafío el abordaje de esta dimensión llamada resiliencia dentro de la formación académica de los y las estudiantes.

Figura 48

*Automotivación y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

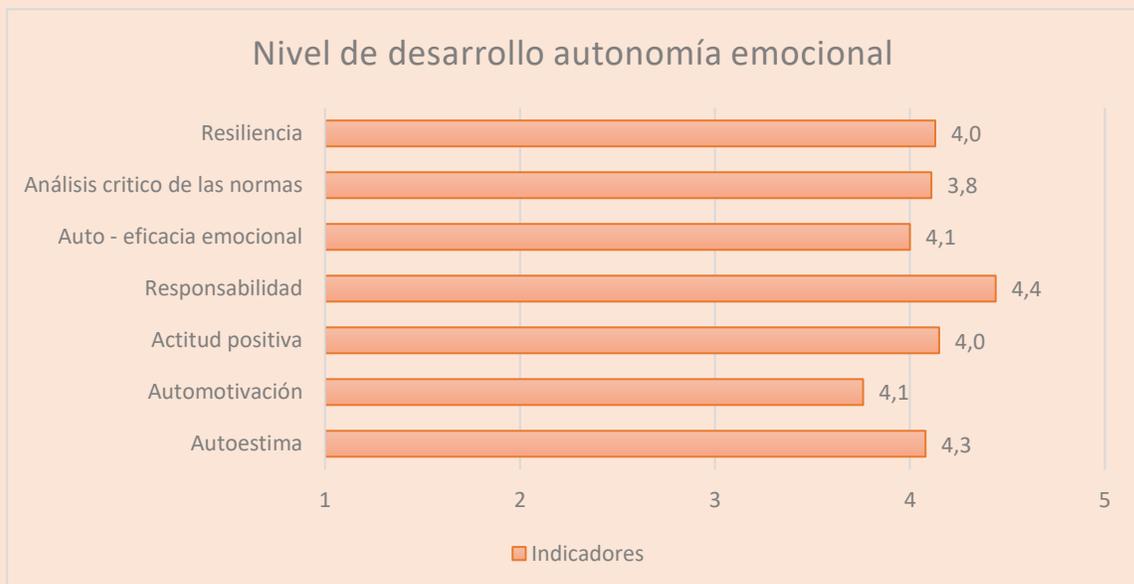
Aquí se puede interpretar que, el componente de resiliencia se introduce de manera implícita dentro del aula, ya que los docentes están abiertos al dialogo reflexivo entorno a situaciones críticas y dificultades que puedan presentar los y las estudiantes. Sin embargo, no se considera como un contenido explícito en la formación académica de Trabajo Social, dentro de la Universidad Viña del Mar. Finalmente es importante destacar la importancia de incluir el concepto en el ámbito educativo, debido a que la resiliencia no solo mejora el aprendizaje, sino que, además, evita patologías y problemas psicológicos como la ansiedad, la baja autoestima o la falta de habilidades sociales. De ahí la importancia de desarrollarla entre los estudiantes mediante actividades concretas, tanto en el ámbito educativo como en el familiar.

### Síntesis Variable / Categoría Autonomía emocional

Respecto al conjunto de resultados evidenciados relacionados con el desarrollo de la variable autonomía emocional, existiría durante el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social un desarrollo alto de esta capacidad, demostrándose a través de una media de 4,1.

Figura 49

*Nivel de desarrollo de la competencia de autonomía emocional*



Esto, significa que existiría un alto desarrollo durante este proceso formativo, formando parte de un principio estructurante. Dentro de esta competencia, se conjuga el equilibrio entre la supervisión que realizan los/as docentes y por otra, el reconocimiento y toma de las propias elecciones del estudiante. ocurriría cuando el proceso de aprendizaje esta fundado desde la actividad conjunta y cooperativa de los/as estudiantes y los/as docentes.

Cabe destacar que el rol docente se ha hecho presente en esta dimensión a través de códigos, entre ellos podemos destacar: autoestima es la base de todo, elementos culturales, rol del estudiante, intervención fundada, objetivo ético político, entre otros. Además de incluir este concepto en los contenidos disciplinarios de la carrera; codificados como análisis crítico del marco institucional, finalidad ética política, reconceptualización.

Es importante aclarar que, la “capacidad de autonomía emocional es un factor esencial para el desarrollo personal y para el bienestar. Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz” (Bisquerra, 2003).

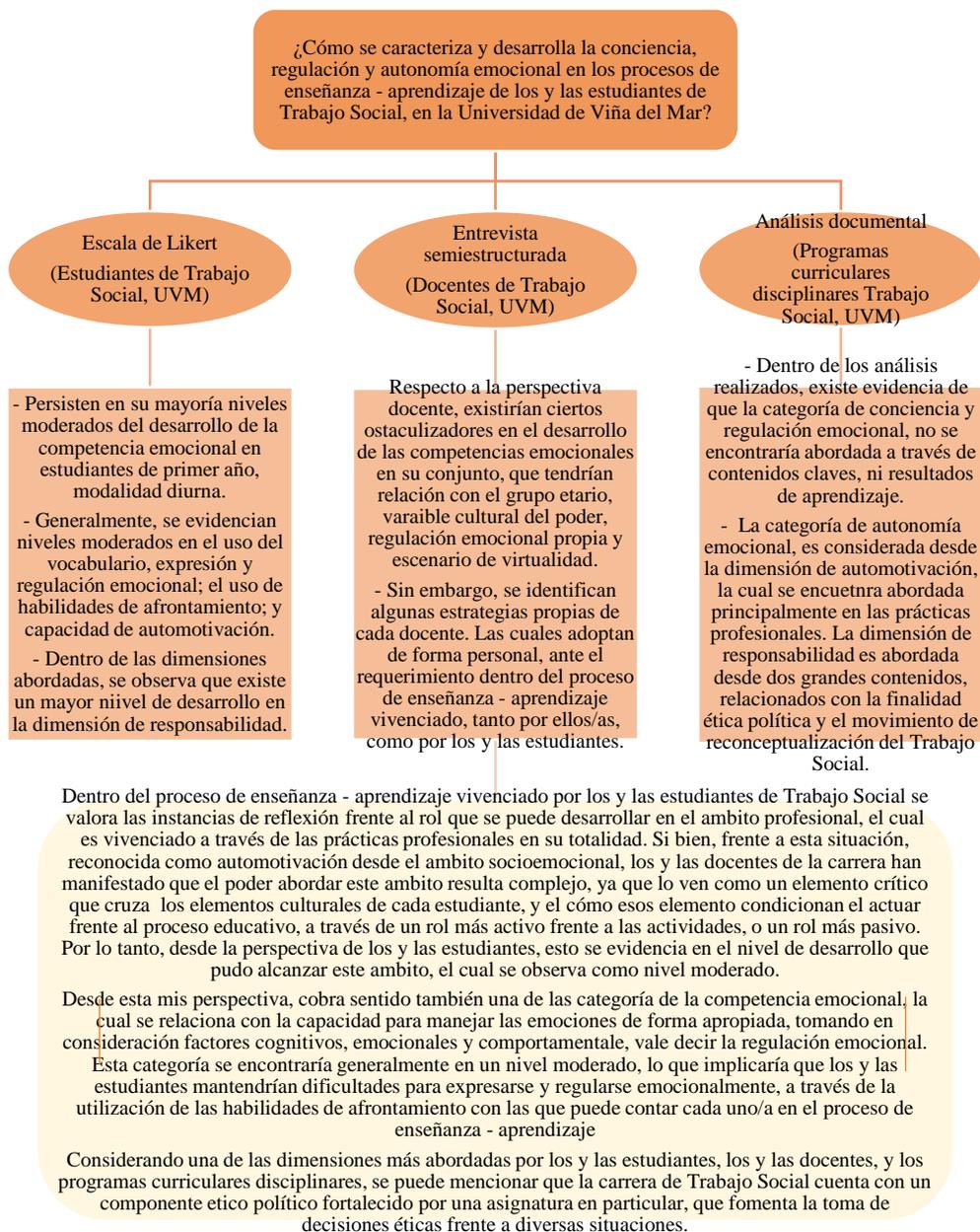
### **Categorías emergentes objetivo 1**

A continuación, se presentan las categorías emergentes provenientes de los distintos códigos que emergieron durante los análisis de contenidos.

- **Potenciadores del desarrollo de la competencia emocional:** Se entienden como componentes importantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales propiciarían espacios de reflexión. Estos componentes, pueden provenir de los y las estudiantes, del conocimiento y capacidad de abordaje de los y las docentes y los componentes estructurales que pueden provenir del medio.
- **Obstaculizadores:** Hace referencia a condicionantes de tipo estructurales que dificultarían el abordaje y desarrollo de la competencia emocional dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Figura 50

Síntesis objetivo n° 3



#### 4.3.2. Resultados objetivo n° 2

De acuerdo al objetivo dos, se determina la variable de **competencias social**. Según Bisquerra & Pérez (2007), la competencia social se comprendería como la capacidad de para mantener buenas relaciones con otras personas, y sus dimensiones respectivas serían dominar las habilidades sociales básicas; respeto por los demás; practicar la comunicación receptiva; practicar la comunicación expresiva; compartir emociones; comportamiento pro – social y cooperación; asertividad; prevención y solución de conflictos; capacidad de gestionar situaciones emocionales.

Ante esto, se busca caracterizar a través del desarrollo de herramientas para resolver conflictos y problemas interpersonales de manera constructiva, que permitan a los y las estudiantes establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos.

Por lo tanto, a continuación, se presenta el objetivo n° 2:

Caracterizar el desempeño estudiantil y formativo de los y las estudiantes de Trabajo Social, a través del desarrollo de las competencias sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje, durante los períodos 2020 – 2021.

#### 16. Dominar las habilidades sociales básicas

Las habilidades sociales básicas dentro del contexto formativo están relacionadas con la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implicaría según Bisquerra & Pérez (2007) dominar las habilidades sociales, es la capacidad para la comunicación efectiva, respecto, actitudes pro – sociales, asertividad, entre otras. (pág. 72).

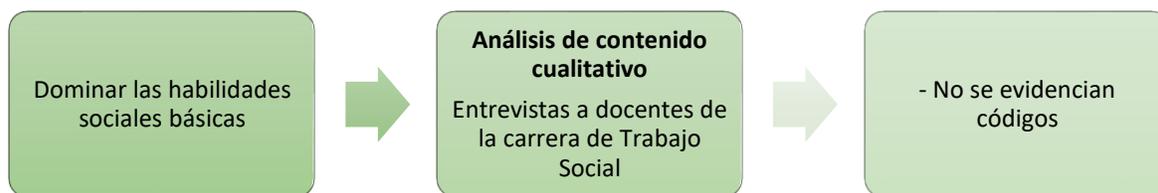
De acuerdo a la dimensión anteriormente mencionada, surge desde la metodología cuantitativa el indicador **habilidades sociales básicas**, el cual se observa que existiría una media de 4,7 en el desarrollo de estas habilidades dentro de los procesos formativos de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar. Por lo que, estos niveles, se plasman en los resultados que han arrojado las modalidades, comprendiendo que los y las estudiantes que pertenecen a la modalidad vespertina mantienen un nivel alto, con una media de 4,8, muy cerca de la modalidad diurna con un 4,7. Asimismo, lo demuestra la variable sociodemográfica de género, la cual ante el género femenino se manifiesta una media de 4,8 y el género masculino un 4,7.

Como se ha mencionado, este tipo de habilidades dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes genera un espacio de interacción social controlado, que comprendería comportamientos disponibles en un/a estudiante, favoreciendo la calidad y la efectividad de sus relaciones dentro y fuera de las aulas. Estos, sería “comportamientos aprendidos que se caracterizan por un elevado grado de dependencia del contexto social y cultural” (Pereira Del Prette & Del Pret, 2008, pág. 521).

En un mundo cada vez más cambiante, complejo y diverso, las habilidades sociales y emocionales son fundamentales para la participación de la persona en sociedad, es más, la mayoría de los problemas y satisfacciones individuales, tienen relaciones interpersonales. Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades sociales significaría un incremento del bienestar y la calidad de vida del estudiante.

Figura 51

*Dominar las habilidades sociales básicas y percepción docente*

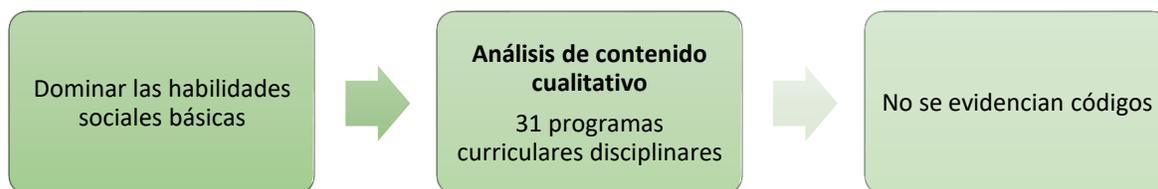


Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

No obstante, en base a lo expuesto por parte de los docentes de la carrera de Trabajo Social, se observa que no se presentan registros o evidencias que se identifiquen con la categoría o codificación relacionado con el desarrollo de competencias de habilidades sociales básicas.

Figura 52

*Dominar las habilidades sociales básicas y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Asimismo, la carrera de Trabajo Social, no presenta codificación entorno a esta competencia, de acuerdo con el análisis de contenido de los programas académicos de la carrera. En definitiva, los y las estudiantes, presentarían un nivel de desarrollo alto de esta

capacidad, por sus habilidades adquiridas previamente, a través de sus habilidades sociales interpersonales adquiridas previamente, como lo puede ser desde la primera infancia.

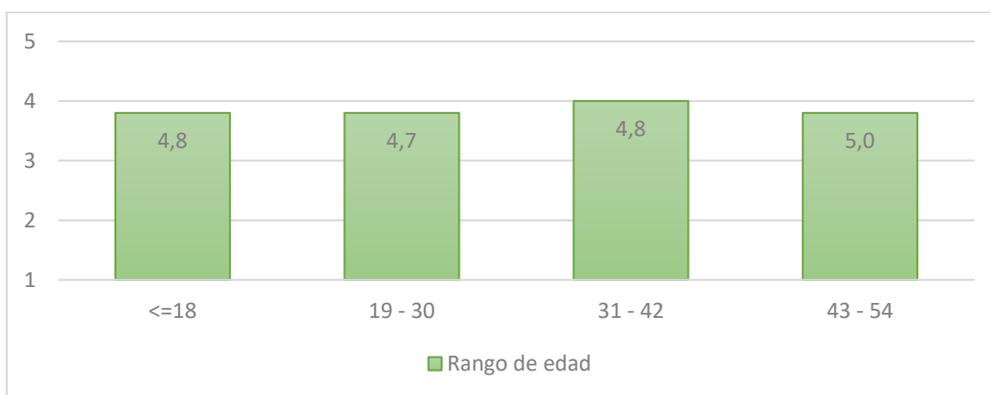
### 17. Respeto por los demás

Tomando en consideración la dimensión que comprende el indicador aceptación de diferencias grupales e individuales, se establecería de acuerdo a los datos recabados, que existiría una media de 4,7, lo que indicaría un notable dominio por parte de los y las estudiantes ante la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, como también la intención de valorar los derechos de todas las personas.

En lo que respecta al género, tanto el femenino, como el masculino, mantendrían un nivel alto en el conjunto de estas cualidades, demostrándose una media de 4,7 y 4,8 respectivamente. De igual forma, dentro de las modalidades a la que pertenecerían los y las estudiantes, se observan también niveles altos, en donde la modalidad diurna alcanza un 4,7 y la modalidad vespertina un 4,8. Esto, concuerda también con los datos analizados respecto a los años cursados, ya que se presentarían promedios altos en los niveles de desarrollo de esta capacidad, que fluctúan entre el 4,7 y 4,8.

Figura 53

*Nivel de desarrollo de la capacidad de respeto por los demás según rango de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Como se puede comprobar en la figura 53, lo mismo sucedería con los rangos de edad, en donde se observa el nivel máximo de desarrollo dentro del rango de 43 – 54 años, concordando de igual forma con los resultados de los años cursados, ya que se percibe que la mayoría de estudiantes que se encuentran dentro de este rango de edad, se encontrarían cursando la carrera de Trabajo Social en la modalidad vespertina.

Figura 54

*Respeto por los demás y percepción docente*

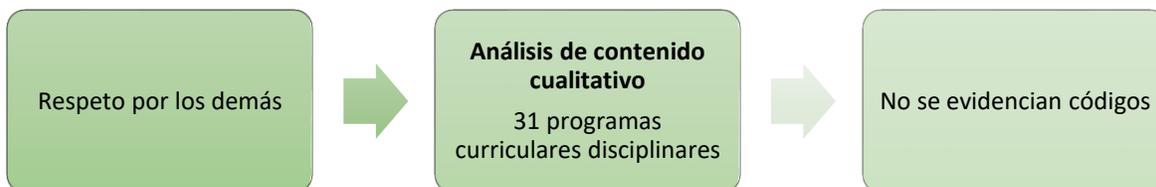


Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Al contrario del nivel alto en el desarrollo de esta competencia en estudiantes de Trabajo Social, adscritos al programa 2019. Los docentes no manifestaron relación algún entorno a la dimensión de respeto hacia los demás. Como resultado, desde esta perspectiva no surgieron datos desde esta competencia.

Figura 55

*Respeto por los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De igual forma, se percibe que de acuerdo a los programas curriculares de la carrera no se registraron resultados de aprendizajes, ni contenidos claves que abordaran esta dimensión.

Desde la mirada de la teoría del aprendizaje experiencial, se plantea que el aprendizaje socioemocional es fundamentalmente experiencial, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta para la formación y la enseñanza. Esto hace necesario propiciar y gestionar una cultura y una convivencia escolar, creando un contexto donde prime el respeto, el buen trato, los vínculos profundos, la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad, y un clima seguro y nutritivo (Arón & Milicic, 2017, pág. 68)

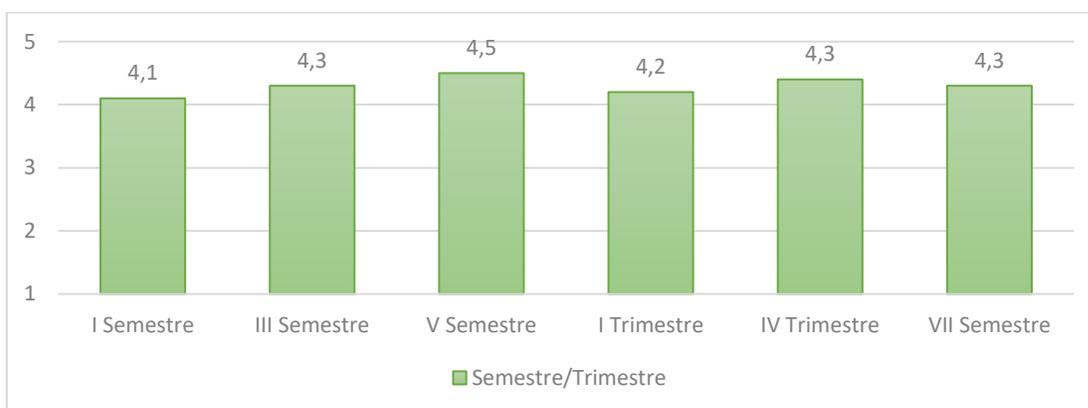
#### 18. Practicar la comunicación receptiva

De los datos obtenidos mediante el indicador comprensión de la comunicación verbal y no verbal, se puede señalar que existiría una media de 4,3 en dicha capacidad, lo que demuestra que los y las estudiantes dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje que vivencian mantienen un nivel alto de desarrollo para tomar atención a los y las demás, tanto en la comunicación verbal, como no verbal.

Por lo tanto, dentro de la variable de género masculino, se presenta una media de 4,5 y dentro de lo que es el género femenino, mantienen una media de 4,2. Asimismo, se observan similitudes de resultados ante la variable de modalidad, la cual presentan medias de 4,2 y 4,3; diferenciándose a partir de los años cursados, en el cual se presentan las medias a continuación:

Figura 56

*Nivel de desarrollo de la capacidad para practicar la comunicación receptiva según semestre/ trimestre cursado*



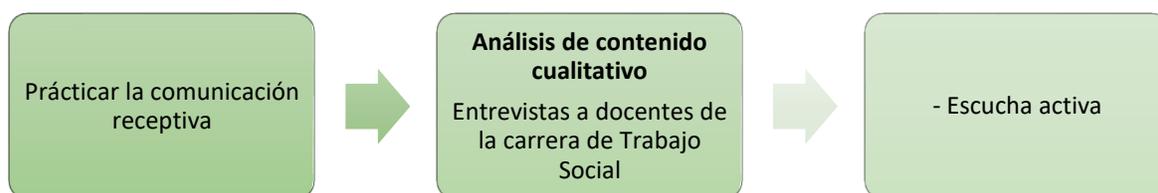
Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De acuerdo a la figura 56, se puede apreciar que, en todos los años cursados, existirían altos niveles de desarrollo de esta capacidad, evidenciando el más cercano al nivel moderado, el primer año, correspondiente a la modalidad diurna. Por lo que, considerando variable de edad, dentro de los 4 rangos expuestos, las medias fluctúan entre un 4,2 y un 4,3. Por tal motivo, es que se observa que los y las estudiantes mantienen niveles altos, ya que según Bisquera y Pérez (2007) para poseer esta capacidad se debe lograr recibir los mensajes con precisión, atendiendo a los diferentes tipos de comunicación que pueden desarrollar en un proceso interacción con otro/a.

Igualmente, es necesario destacar que todas las variables mencionadas dilucidan que se mantienen niveles moderados de esta capacidad dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje en un menor porcentaje, pero estos resultados no son menos importantes, ya que de igual forma se apreciarían ciertas complejidades que tendrían los y las estudiantes para establecer buenas relaciones con otras personas.

Figura 57

*Practicar la comunicación receptiva y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

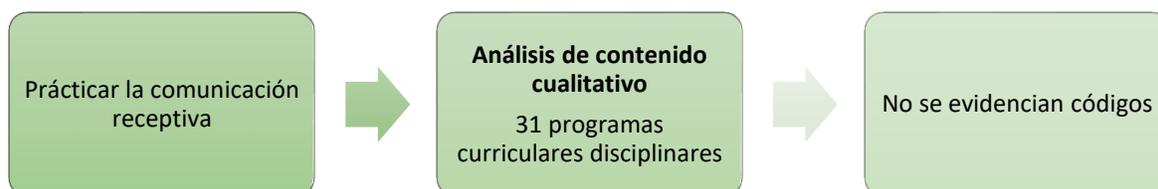
Por consiguiente, de acuerdo a lo expresado por uno/a de los/as docentes entrevistados/as, se observaría un código respecto a la capacidad para practicar la comunicación receptiva, el cual se identifica como **escucha activa**:

*“Sobre todo, los que tienen más relación con los procesos de intervención ... se ha desarrollado desde el reconocimiento... desde el reconocimiento primeramente de otro y de otra, desde la valoración y de la escucha. Desde el ejercicio de **la escucha activa**, desde la escucha genuina, de ponerse un entre paréntesis en un cierto momento para poder recepcionar lo que la otra o el otro me está comunicando o me intenta comunicar desde su experiencia” (Docente n° 4)*

Desde esta perspectiva, la docente manifestó poseer recursos para potenciar la práctica de la comunicación receptiva, y así entregarles a los y las estudiantes desde el ejercicio de la escucha activa, el reconocimiento de un/a otro/a. Desde la experiencia del docente, se reconoce y potencia las habilidades sociales al estudiantado, por lo que es probable que esta estrategia de formación, se relacione con el perfil característico del docente que aborda la línea de intervención social fundada y magister en mediación de conflictos familiares.

Figura 58

*Practicar la comunicación receptiva y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Sin embargo, contrario a lo expuesto por los/as docentes desde la carrera de Trabajo Social, específicamente en los programas curriculares que componen la carrera, no se evidenciaron, resultados de aprendizajes, ni contenidos claves que aborden explícitamente esta característica de comprensión de la comunicación verbal y no verbal.

Cabe destacar que, el abordaje de las competencias socioemocionales desde el enfoque de comunicación receptiva, es “importantes que los participantes conozcan mínimamente y valores las características específicas de sus interlocutores; el docente debe propiciar la grupalidad y facilitar la participación, de manera que la comunicación fluya en sentidos multidireccional” (Reyes., 2020). Esto requiere del conocimiento de los procedimientos y de estrategias alternativas, así como el manejo de distintos medios de comunicación que puedan poner en contacto a los y las participantes dentro de su proceso formativo.

#### 19. Practicar la comunicación expresiva

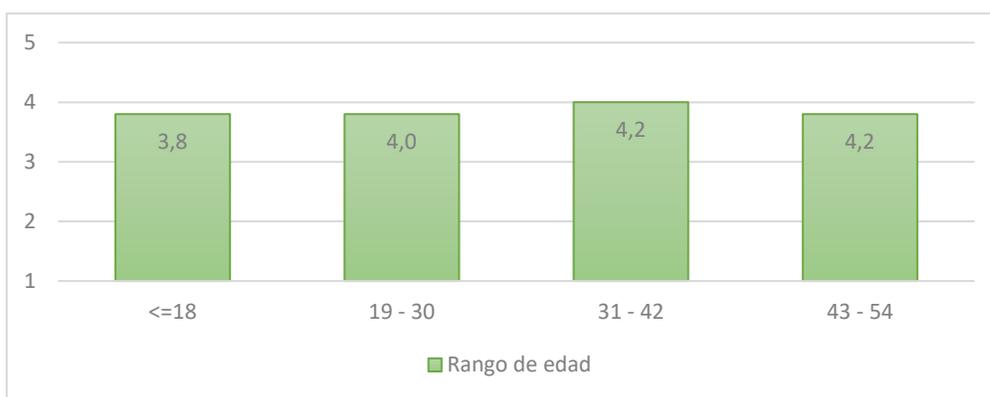
Lo anterior, se puede ver relacionado con la expresión de la comunicación verbal y no verbal, que se mantendrían en un promedio de 4,1, lo que manifestaría un alto desarrollo de

la capacidad de expresión comunicacional que tendrían los y las estudiantes dentro del contexto formativo.

Sin embargo, se observa un dato relevante respecto a la figura 59, que indican el rango etario en el que se encuentran los y las estudiantes, ya que de acuerdo al rango de 18 años o menos, se mantendría una media de 3,8, lo que indicaría niveles de desarrollo moderado dentro de esta habilidad.

Figura 59

*Nivel de desarrollo de practicar la comunicación receptiva según rango de edad*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

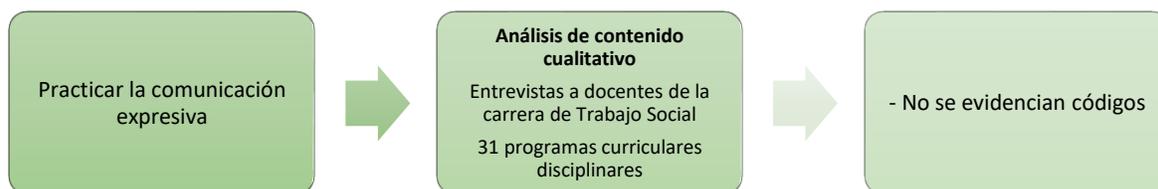
Por lo que la mayoría de los participantes manifiesta que posee la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar sus propios pensamientos y sentimientos con claridad dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya sea con sus propios/as compañeros/as o con los y las docentes.

Esto se puede ver relacionado además con el ámbito de desempeño estudiantil que mantendrían los y las estudiantes, caracterizado por un sistema desde una perspectiva multidimensional e integradora en el cual la visión del estudiante adquiere gran importancia,

pero que para esta ocasión, se pretende identificar las áreas consideradas claves en la calidad de aquel desempeño, como lo son según Pruzzo (1999), el currículo, reconociendo que el modo en que éste sea concebido, planificado, aplicado y evaluado, influye en la calidad de la formación dispensada, el proceso, el seguimiento del aprendizaje y el papel de la enseñanza.

Figura 60

*Automotivación y percepción docente*

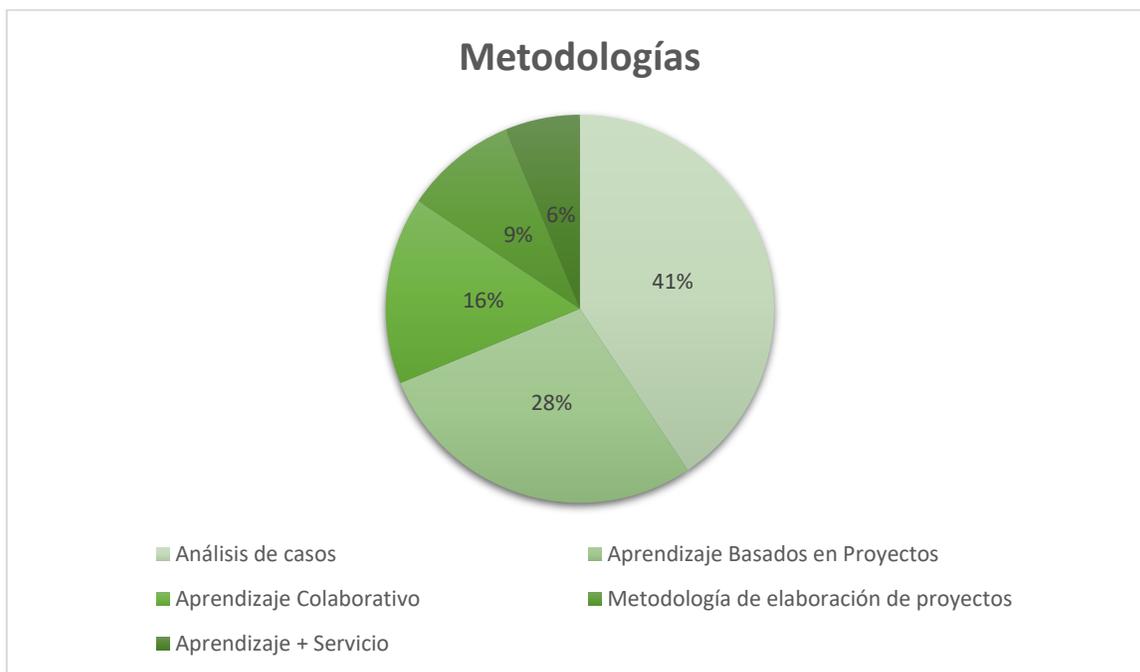


Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De acuerdo al currículo educativo y los análisis de contenidos implementados, se puede mencionar que no se visualizaron códigos existentes para esta dimensión. No obstante, el desarrollo de esta capacidad podría ser evidenciada mediante la consideración de las metodologías que son utilizadas para los procesos de enseñanza – aprendizaje, los cuales en su mayoría apuestan por fomentar las clases expositivas, debates, conversatorios, intercambio de experiencias y opiniones dentro del ámbito formativo de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

Figura 61

*Metodologías contempladas dentro de los programas de asignaturas*



Elaboración propia. Fuente: Programas Asignaturas de Trabajo Social, Universidad Viña del Mar, año 2021.

Como se aprecia en la figura 61, la metodología más utilizada como estrategia metodológica con un 41% es la Metodología de Análisis de Casos, seguida por la metodología de Aprendizaje Basados en Proyectos con un 28%. Estas, presentan situaciones similares a la vida real, por lo tanto, existiría una consideración frente a la experiencia prácticas que los y las estudiantes puedan vivenciar. Cabe destacar, en base a la utilización de las otras metodologías, que todas ellas en su conjunto contienen aspectos relacionados a las distintas destrezas cognitivas, situando al estudiante en el centro de su propio aprendizaje.

Estas metodologías, no serían de carácter evaluativos como los contenidos o resultados de aprendizajes. Si no, más bien son valorados por los y las docentes de esta carrera desde una perspectiva que refleja el constante proceso reflexivo que se invita a desarrollar a partir de ellas.

La lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, los exámenes, las tesis de grado, los ensayos y artículos científicos. Las tres designan acciones o prácticas concretas, que ocurren en contextos de aprendizaje y con fines específicos: presentar un examen, hacer una exposición en clase, sustentar una tesis, publicar los resultados de una investigación o participar en un debate. Lo importante no es la lectura o la escritura per se, sino lo que los profesores y estudiantes hagan con ellas, la forma como se apropian y utilizan los textos de lectura o sus producciones escritas para pensar y aprender mejor. (Peña, 2008, pág. 2)

Por lo tanto, estas técnicas fomentarían la expresión oral, favoreciendo la reflexión y la argumentación, la presentación estructurada de alguna información con la finalidad de facilitarla y permitir las habilidades de comunicación.

## 20. Compartir emociones

Respecto a afirmaciones relacionadas con el compartir emociones dentro del contexto formativo, se observaría una media de 3,8, lo que significaría que los y las estudiantes expresarían a través del indicador de sinceridad expresiva, que poseerían un desarrollo moderado de la capacidad para compartir las propias emociones entre pares dentro del contexto formativo.

En consideración con los resultados que ha arrojado la variable de género, se presentaría una media en los hombres de 4,0, lo que indicaría un nivel de desarrollo alto, en comparación con un 3,8 en las mujeres, lo que indica un desarrollo moderado de esta capacidad en las estudiantes. Por consiguiente, los resultados arrojados en cuanto a la modalidad se demuestran en la siguiente tabla:

Tabla 24

*Nivel de desarrollo de la capacidad para compartir emociones según modalidad*

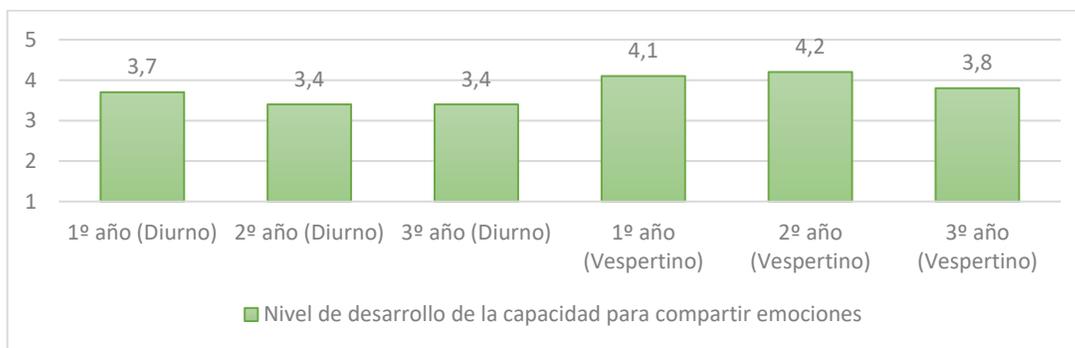
Nivel de desarrollo	n		%	
	Diurno	Vespertino	Diurno	Vespertino
<b>Bajo</b>	6	4	13,3 %	9,1%
<b>Medio</b>	17	5	37,8%	11,4%
<b>Alto</b>	22	35	48,9%	79,5%
<b>Total</b>	45	44	100%	100%

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Trabajo Social, UVM, año 2021

De acuerdo a la tabla 24, se observan las dos modalidades que se han utilizado como criterios para la estratificación de la muestra, la cual se contempla que un 79,5% del total de los y las estudiantes de modalidad vespertina encuestados/as, mantendrían un nivel alto de desarrollo, en comparación con un 48,9% de estudiantes de modalidad diurna. Estos resultados, además pueden ser contrastados con los años cursados, ya que las generaciones correspondientes a la modalidad diurna mantienen desarrollos moderados de esta capacidad, en una variación significativa de 0,6, en comparación a la modalidad vespertina.

Figura 62

*Nivel de desarrollo de la capacidad para compartir emociones respecto a año cursado*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Por lo que, esto estaría condicionado por la naturalidad de las relaciones que podrían mantener dentro del contexto formativo, donde surgen grupos de estudiantes por afinidad en cuanto a diversos aspectos. De acuerdo a Bisquerra & Pérez (2007), estas relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación (pág. 73).

Figura 63

*Compartir emociones y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Respecto a la relación comprendida entre docentes y estudiantes y el grado de simetría en la relación, que influye en el grado de reciprocidad, se puede mencionar que ha emergido un código respecto a esta instancia, en la cual una de las docentes entrevistadas menciona que para que surgen instancias que fomenten la relación entre estudiantes y docentes y el grado de inmediatez emocional debería existir un contexto formativo que permita poder acentuar la participación en clases y otras problemáticas estructurales que existirían, lo que haría más **complejo poder revisar o identificar** aquellas situaciones que pueden estar vivenciando algunos/as estudiantes.

*“(…) cuando son clases de cátedra, que es una asignatura quizás más teórica, por la cantidad de estudiantes... Una, son pocos los que participan, se mantienen callados, y es mucho más **complejo poder revisar o identificar** eso, sobre todo en esta modalidad remota.*

*Por eso, yo creo que se cruza no solamente el tipo de asignatura, si no que las condiciones estructurales en las cuales se genera esa asignatura. Desde la cantidad de estudiantes, hasta la posibilidad de conexión, porque efectivamente, hay estudiantes que por la conectividad que tienen, no pueden prender la cámara. Eso, también es otro obstaculizador para poder abordar esa situación o fortalecer esa competencia'' (Docente n° 2)*

La percepción del docente, se expresó de acuerdo a las complejidades que se mantendrían en los procesos de enseñanza – aprendizajes. Estas complejidades, las menciona, primeramente, como condiciones estructurales en donde se generaría un tipo de asignatura como lo es una clase de cátedra. Ante esto, se otorga importancia en el tipo de contenido teórico que entrega esa asignatura, en el cual se da a entender que puede ser que este tipo de conocimiento sea más aproximado a la noción del saber. Lo que implicaría, que estas asignaturas promueven objetivos más bien disciplinares, entendidos como un “un conjunto de conocimientos que fundamentan su desarrollo y su aplicabilidad en el ejercicio del trabajo social. Estos conocimientos deben ser aportados por el conjunto de materias y disciplinas vinculados a la formación de los futuros trabajadores sociales” (ANECA, 2005, pág. 284).

Otra de las complejidades para que se propicie esta capacidad según la percepción del docente, serían la cantidad de estudiantes por clases, lo cual fomentaría la poca participación, porque según argumenta se “mantendrían callados” y esto haría que la posibilidad de acercamiento o grado de reciprocidad en la que incurre el docente sea más alejada de los y la estudiantes, ya que perciben otro tipo de complejidades que repercute en su docencia, como lo serían las condiciones estructurales mencionadas anteriormente, o además, la modalidad remota, que respondería al actual contexto sanitario actual del país y por el cual, se han visto afectado tanto estudiantes, como docentes dentro del contexto formativo, ya que el proceso

de enseñanza – aprendizaje se ve mediado por la tecnología y las problemáticas de conectividad.

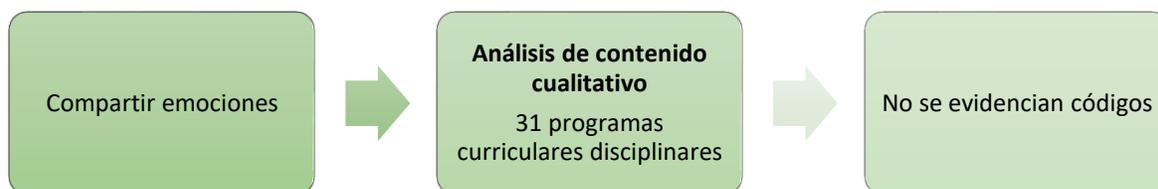
No obstante, desde la perspectiva de otra de las docentes entrevistadas, surge otro código respecto a la misma subcategoría, el cual sería **desafío constante**:

*“Es un **desafío constante** el que puedan compartir sus emociones, pero pensemos que hay una sala de clases construida en un modelo muy clásico, cuadrada, cuando en realidad nosotros debiésemos tener un semicírculo, mirarnos a la cara, tener espacios donde cada uno y cada una pueda intervenir, esos si son elementos que yo trato de potenciar”*

Como se puede apreciar en el relato, la comprensión de las relaciones que pueden ser definidas por el grado de simetría en la relación entre estudiantes y docentes, resultaría ser un desafío contante, tanto para la proximidad entre los y las mismos/as estudiantes, como para ellos mismos/as según lo mencionado por la docente.

Figura 64

*Compartir emociones y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En cuanto a los análisis de contenidos, no se evidenciarían unidades de registro que expresaran alguna relación con esta capacidad y su nivel de desarrollo

## 21. Comportamiento pro social y cooperación

En concordancia con el indicador de comportamiento individual y grupal, se observaría una media de 4,8, lo que indica que los y las estudiantes mantienen un amplio repertorio de comportamientos de carácter social y positivo. Por lo que, el nivel de desarrollo sería alto, respondiendo además a los resultados por género, en el cual en el género masculino se aprecian una media de 4,9 y género femenino un 4,8.

Existen diversos estudios que afirman que las mujeres suelen exhibir esta capacidad con mayor frecuencia. Sin embargo, los resultados mencionados con anterioridad podrían responder y originarse en estereotipos culturales determinados, como también a qué tipo de conducta se estaría midiendo (Auné, Blum, Abal, Lozzia, & Attorresi, 2014, pág. 23), la que en este caso está estrechamente relacionada con mantener actitudes de amabilidad y respeto con compañeros/as al momento de esperar turno para ser escuchado, compartir en situaciones didácticas y de grupo. En este sentido según los y las autoras mencionadas con anterioridad, los hombres tienden a ayudar a otros cuando se precisan acciones rápidas y existen necesidades claras. Las mujeres, en cambio, desarrollan preferentemente comportamientos prosociales en el contexto de relaciones de largo plazo; realizando acciones de apoyo, cuidado o empatía.

Por lo que concierne al nivel de desarrollo manifestado de cada uno/a de los y las participantes que conforman la muestra total del estudio, como es lógico por las características de cada variable sociodemográfica que se ha presentado, no existirían diferencias significativas en cuanto a las medias representadas y el nivel de desarrollo, manteniéndose todos en un nivel alto de desarrollo de dicha capacidad.

Por lo que, se afirma que la conducta social positiva se efectúa para beneficiar a otro a partir de una motivación interna. Entonces, parece ser que durante el desarrollo

socioemocional de los y las estudiantes, se manifestaría mayor posibilidad de producir el fomento de la conducta prosocial. Es decir, la interiorización de un conjunto de valores como el dialogo, la tolerancia, la igualdad o la solidaridad que se reflejan conductualmente a partir de actos como la ayuda al otro, el respeto y la aceptación del otro, la cooperación, el consuelo o la generosidad al compartir algún objeto determinado.

Figura 65

*Comportamiento pro social y cooperación y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Los resultados expuestos anteriormente, concuerda con la evidencia registrada en el análisis de contenidos, desde la perspectiva docente, en el cual emerge el código **trabajo colaborativo**:

*“por eso que, en las asignaturas, sobre todo en las de práctica hemos incorporado como contenido el **trabajo colaborativo**. Porque hemos identificado previamente que los estudiantes no necesariamente saben trabajar en equipo y cuando llegan a la práctica les piden que trabajen en equipo. Es por eso, si es que ustedes se dieron cuenta que, hemos incorporado en los talleres el trabajo en equipo. Porque las versiones anteriores no estaban necesariamente presentes como contenido; y le pedíamos a los estudiantes que trabajaran en equipo sin abordar ese contenido explicito” (Docente nº 2)*

Desde esta mirada el docente aborda la estrategia de trabajo colaborativo para desarrollar las habilidades sociales y el comportamiento prosocial, lo que significa que los y las estudiantes deben vincularse y lidiar con la diversidad en su máxima expresión, respetando características, tiempos y opiniones diferentes, con el fin de llevar a cabo un proyecto y/o trabajo.

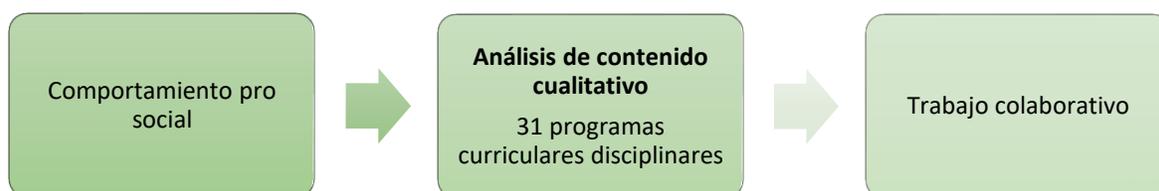
Inglés, Martínez & García (2013), plantean que lo prosocial predice las metas de aprendizaje, el logro estudiantil y el aprendizaje autónomo. En estudiantes jóvenes este comportamiento adquiere una particular importancia, por encontrarse relacionado con una mejor adaptación social, un mayor rendimiento académico, el establecimiento de relaciones de amistad, el éxito en las relaciones de pareja, entre otras (pág. 37).

Es importante considerar que el perfil docente, que plantea esta estrategia de trabajo colaborativo, posee una amplia experiencia profesional, en base a diez años como Trabajador Social, ejerciendo hace cinco años desde la experiencia docente, con una magister en psicología con mención comunitaria. Lo cual posibilita y favorece las estrategias que aquí mencionan para desarrollar esta competencia.

En este mismo sentido, la carrera de Trabajo Social consideró la competencia prosocial e incluyó en los programas educativos del plan 2019 de la carrera de Trabajo Social las características de trabajo colaborativo, la cual también se ha tomado como código dentro de este análisis

Figura 66

*Comportamiento pro social y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Desde esta perspectiva, la institución educacional constituye un espacio privilegiado para promover lo prosocial, por la amplia red de interacciones que la caracterizan, los conflictos que presenta, las normas que la regulan, el desafío de interactuar con tolerancia, aceptación, democracia e inclusión (Redondo, Rueda, & Amado, 2013, pág. 238).

## 22. Asertividad

En relación al indicador de comportamiento equilibrado, el cual responde a la dimensión de asertividad, que se entendería como “una actitud de autoafirmación y defensa de los derechos personales, que incluye la expresión de los sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando al mismo tiempo a los demás” (Roca, 2014, pág. 13), se vería altamente desarrollada en una media de 4,4. Por lo que, esto indicaría que los y las estudiantes mantienen comportamientos equilibrados a la hora de defender y expresar sus derechos, opiniones y sentimientos dentro del contexto formativo.

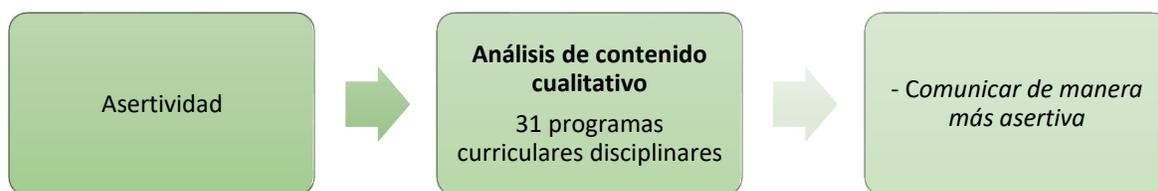
Por otro lado, respecto a la modalidad, existiría un 88,9% de estudiantes diurno que mantendrían esta capacidad, en comparación con un 95,3% de los y las estudiantes vespertinos, llamando la atención la proximidad de los resultados entre cada modalidad, destacando que la modalidad diurna en su totalidad se siente capaz de mantener

constantemente comportamientos equilibrados y asertivos. La totalidad de estos resultados demuestran, que esta capacidad también puede ser adquirida por lo general como consecuencia de varios mecanismos, como por ejemplo la experiencia directa que mantienen dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, como también o también por la transmisión verbal o instruccional (Guevara, González, Jiménez, & Alcázar, 2018, pág. 117).

El asertividad es una parte esencial de las habilidades sociales que reúne las actitudes y pensamientos que pueden favorecer la autoafirmación como personas, y la defensa de los derechos propios con respeto, es decir sin agredir, ni permitir ser agredido.

Figura 67

*Asertividad y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje una de las docentes entrevistadas, ha mencionado que, a raíz de una situación específica, se puede hacer referencia a este tipo de habilidades, como lo sería la siguiente:

*“Hubo una suerte de conflicto, más que un conflicto, hubo una tensión con una estudiante que era muy practicante de su credo. En su forma de expresarlo... era bastante impositiva respecto a sus creencias para sus compañeros y eso les incomodo también a los compañeros y compañeras. Entonces, ahí trata de generar reflexión al respecto y que podemos **comunicar de manera más asertiva**. No se los comuniqué así, pero tratamos de*

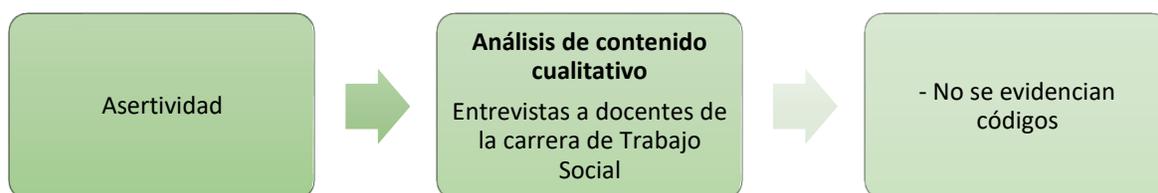
*hacer un ejercicio de escucha. Sic creo que es mucho más efectivo llevarlo a un espacio más práctico de que se vea en este mismo espacio como uno puede lidiar con conflictos que tienen que ver con, en este caso la diversidad. No siempre vamos a estar de acuerdo con todo y es válido el punto de cómo lo vamos comunicando'' (Docente nº 4)*

De acuerdo a lo mencionado por la docente, a raíz de un conflicto en específico, como lo puede ser la imposición de creencia religiosa sobre un espacio de reflexión y aprendizaje, es que habría emergido un conflicto relacionado con la capacidad de **comunicar de manera más asertiva**. Ante esto, la docente da cuenta a través de lo que puede verse relacionado con una comunicación no verbal, en el que pudo observar la tensión e incomodidad de los y las estudiantes presentes; por lo que a través de estrategias docentes presentes en los ámbitos formativos invitó a aquellos/as estudiantes a reflexionar sobre las ideas y sentimientos de otros/as, con la finalidad de comunicar que en un grupo no siempre existen ideales parecidos. También, se puede destacar que estas habilidades se desarrollan progresivamente, por lo que un primer paso para alcanzarlo, es justamente hacerse más conscientes acerca de cómo es la forma de comunicación de cada uno/a, para después ir aplicando los distintos elementos que pueden caracterizar una comunicación más asertiva.

Para Renny Yagosesky, el asertividad es una categoría compleja y que también estaría vinculada a la autoestima. De acuerdo a lo que plantea este autor, la falta de esta habilidad haría que las personas, como en el caso de la estudiante que planteó la docente, actuaran desde un estado de emocionalidad limitante que podría ser relaciona a la ansiedad, la culpa o la rabia.

Figura 68

*Asertividad y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Respecto a los análisis realizados a los programas, no se evidenciarían códigos que manifiesten un desarrollo o contenido de esta capacidad dentro de los resultados de aprendizaje y contenidos claves revisados.

23. Prevención y solución de conflictos

La capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales en los y las estudiantes, se vería desarrollado en un promedio de 4,2, contemplando una escala de 1 a 5. En consideración con estudiantes del género femenino, un 84,6 % del total, mantendría un alto desarrollo en un promedio de 4,2, seguido por un 90,9% del masculino, que mantendrían un promedio de 4,6 en esta misma habilidad.

Tabla 25

*Nivel de desarrollo de la capacidad para prevenir y solucionar conflictos por modalidad*

Nivel de desarrollo	n		%	
	Diurno	Vespertino	Diurno	Vespertino
<b>Bajo</b>	1	1	2,2 %	2%
<b>Medio</b>	8	3	18 %	7 %
<b>Alto</b>	36	40	80%	91%
<b>Total</b>	45	44	100%	100%

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Trabajo Social, UVM, año 2021

Respecto a las modalidades, se puede observar que existiría un 80% de los y las estudiantes diurnos y un 91% de vespertinos, que mantendría un nivel alto, en un promedio de 4,2 y 4,3. Mientras los niveles de desarrollo bajos para estas modalidades, se percibe que sólo se presentarían un 2,2% y 2,3 del total de cada modalidad que mantendría este nivel. Por ende, un solo estudiante de cada modalidad afirmo no poseer la capacidad para identificar situaciones que podría requerir una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos.

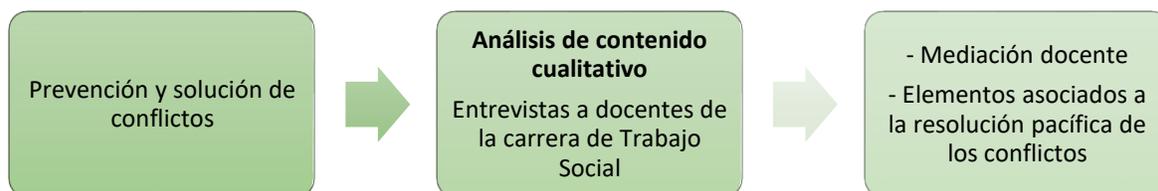
La existencia de las relaciones humanas en general y el establecimiento de roles sociales, pueden ser factores que hacer surgir conflictos. Estos se hacen presentes dentro del ámbito universitario. Por lo tanto, estos conflictos surgen a partir de las interacciones sociales, que conllevan mantener expectativas respecto a otra persona, motivaciones personales, valores adquiridos y las formas de relacionarse socialmente aprendidas por cada una de las personas en conflicto.

La forma en que estas problemáticas se pueden resolver, incluiría la manera en que cada individuo ha sido socializado. Ante esto, la educación formal, como parte del proceso de socialización, incide de forma directa en como el o la estudiante aborda los conflictos los que se puede enfrentar.

Desde la metodología cualitativa y los análisis de contenido realizados en base a los mencionado por los y las docentes, surgirían dos códigos, tales como mediación docente y elementos asociados a la resolución pacífica de los conflictos.

Figura 69

*Prevención y solución de conflictos y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

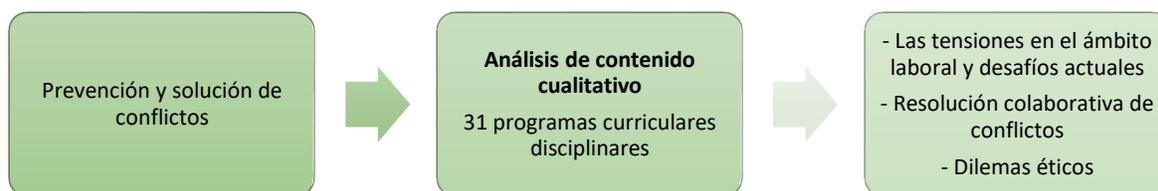
Como se puede evidenciar en el capítulo dos de la presente investigación y en la figura n°, la mediación docente, juega un rol importante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto, debido al siguiente relato de la docente entrevistada.

*“En práctica sic muchas veces aparecen conflictos, situaciones que no necesariamente los equipos pueden resolver o abordar por si silos. Y ahí, aparece el **profesor que tiene que mediar** un poco los conflictos. Ahí, yo tengo recuerdos de hartos equipos que he supervisado que en algún momento han tenido conflictos, ya sea de comunicación, de distribución, de role, de funciones, cómo organizar el trabajo, y ahí, justamente uno tiene que entrar a organizar y media esa situación”* (Docente n° 2).

Respecto a estos resultados y la dimensión prevención y solución de conflictos, sería abordado dentro de los contenidos de los programas curriculares disciplinares que han sido analizados, emergiendo en ellos 3 códigos.

Figura 70

*Prevención y solución de conflictos y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

El primero de los códigos tiene relación con **las tensiones en el ámbito laboral y desafíos actuales**, en el cual dentro de los contenidos claves y resultados de aprendizajes, se potencia esta habilidad, siendo considerada en parte por cátedras, talleres y prácticas que componen la malla curricular de la carrera desde el año 2019, ejemplificada a continuación:

*“Análisis de tensiones y desafíos del quehacer profesional y las condicionantes éticas detectadas”* (Práctica profesional I y II – Contenidos claves: Unidad V)

Como se puede apreciar en el contenido anterior y en concordancia con los otros contenidos percibidos, se demuestra que existen contenidos preventivos en algunos programas curriculares, lo que permite que lo y las estudiantes, mantengan una orientación hacia los problemas que pueden ser identificados, tanto dentro de las aulas, como fuera de ellas, vale decir, en prácticas o pasantías.

Se reconoce que fomentar esto, dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, potenciaría la reflexión de los grupos, ante las problemáticas o dificultades que pueden ser percibidas por ellos/as (Pérez, Amador, & Vargas, 2011). Pero existe también una consideración, porque la mayoría responderían a aquellas tensiones que pueden emerger

dentro del quehacer profesional, relacionadas a las condicionantes éticas que guían el actuar del Trabajador Social y de la cual se abordó anteriormente, como también a los desafíos que implicarían aquellas tensiones para los y las estudiantes, con la finalidad de acercar el escenario profesional con sus aristas más conflictivas.

En consideración con lo mencionado anteriormente, cobra relevancia un aspecto importante de esta dimensión dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual esta mediado por los dilemas éticos, los cuales se ha presentado evidencia en tres asignaturas, tales como Fundamentos de Trabajo Social y Práctica de grupo y comunidad I y II. Cabe destacar que estas evidencias se encontraron en los contenidos claves que se desarrollan en cada programa curricular.

*“Dilemas éticos en el actuar del Trabajo Social”* (Fundamentos de Trabajo Social -  
Contenidos claves: Unidad III)

Por lo tanto, es recocado que un dilema ético es un conflicto entre valores, principios u obligaciones de peso similar que, aun siendo positivos, no pueden ser aplicados simultáneamente en la misma situación y que hacen dudar al profesional sobre el modo de actuar apropiado.

Dentro de las asignaturas mencionadas, existiría evidencia específica que expone el abordaje de esta dimensión dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En ese momento, el trabajador social tiene que resolver el dilema mediante un proceso de toma de decisiones en el que puede tener en cuenta el código de ética o el razonamiento moral.

Los dilemas éticos son consustanciales al Trabajo Social porque se trata de una profesión de servicio público con usuarios vulnerables, igual que ocurre en la medicina o en la

educación. El problema suele ser elegir entre dos conductas válidas siguiendo las normas éticas de la profesión (Ballester, 2009, pág. 124)

Frente a los contextos mencionado por el autor, está presente el educativo, en el cual desde la visión del docente podría surgir frente al abordaje de las competencias, lo que podría ser un dilema ético, el cual se manifiesta en lo siguiente:

*“Si y yo creo que ahí a nosotros como profesores se nos aparece, emerge un dilema ético, para no confundir los espacios. ¿Qué tiene que ver con lo académico, con mi rol de docente y que tiene que ver...? Sobre todo, con los que quizás ya tienen experiencias clínicas o lo que han tenido trabajo con persona y familia, se nos aparece ese dilema. Hasta donde yo como docente, acompaño un proceso académico y que ahí, quizás ya tiene que ver con mi rol terapéutico, clínico o de acompañamiento individual. **Creo que ahí emerge esta tensión o dilema a la hora de abordar estos temas, que tienen que ver con este desarrollo de competencias**” (Docente nº 2)*

De acuerdo a esto, se presentaría para el rol docente un conflicto, el cual se transformaría en la limitante que tiene un proceso académico, frente al abordaje de este tipo de competencia en general. Según Bisquerra (2001), para que el profesorado participe y sea consciente de lo que es la educación emocional, debe sentirse cómodo hablando de emociones, lo que exigiría una formación previa.

#### 24. Capacidad de gestionar situaciones emocionales

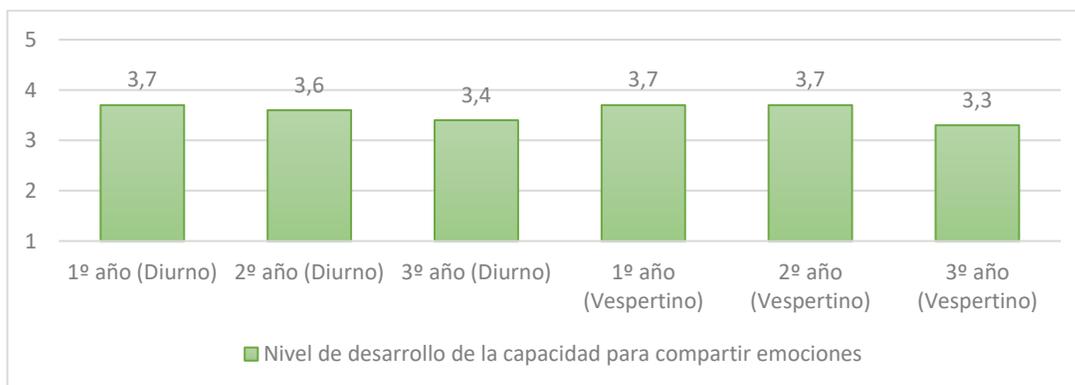
Con relación a la capacidad que tendrían los y las estudiantes para gestionar situaciones emocionales en el contexto formativo, se presentarían un desarrollo moderado, ya que los resultados obtenidos, han arrojado una media de 3,6, en una escala de 1 a 5. Estos resultados

contrastados con el género, presentan que tal sólo un 51,3% de las mujeres, mantendrían un nivel alto, en comparación con un 42% que presenta niveles moderados y un 6,4% niveles bajos, por lo que considerando en su totalidad a las estudiantes de Trabajo Social de género femenino se manifestaría un promedio de 3,6. Asimismo, los hombres mantienen una media de 3,9, demostrando niveles altos en un 60% de los estudiantes, mientras que 40% se observa en niveles moderados, no observándose niveles bajos.

En cuanto a las modalidades y los respectivos años cursados, se ha obtenido una valoración de la media respecto a la modalidad diurna de 3,5, mientras que la valoración media para la modalidad vespertina es de 3,7. En este caso, tal y como muestra la figura 71 las valoraciones medias oscilan entre los 3,3 y 3,7, encontrando el valor más bajo respecto al promedio, en el tercer año (vespertino) con una promedio de 3,3, mientras que las otras valoraciones medias expuestas ascenderían sensiblemente a 3,4, 3,6 y 3,7 como se puede apreciar a continuación:

Figura 71

*Nivel de desarrollo de la capacidad de gestionar situaciones emocionales respecto a año cursado*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Las repercusiones de la educación emocional general pueden dejarse sentir en las relaciones interpersonales, el clima de la clase, la disciplina, el rendimiento académico, etc. Desde esta perspectiva, la educación emocional es una forma de prevención, que puede tener efectos positivos en la calidad de vida de los estudiantes, previniendo y regulando actos violentos, consumo de drogas, del estrés, estados depresivos, la deserción escolar, etc. (Bisquerra, 2001, pág. 11)

Figura 72

*Capacidad de gestionar situaciones emocionales y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

No obstante, desde la perspectiva docente, se evidencia la existencia de habilidad de gestionar y regular las emociones de los demás, a través de la codificación de **componente presencial**

*“Cuando tenemos un **componente presencial**, cuando estamos en una sala de clases, sin duda es mejor y hay mayores posibilidades de poder percibir ciertas situaciones que podrían presentarse en los emocional. Desde el lenguaje corporal, gestual, incluso hasta por la expresión verbal yo creo que es posible identificar” (Docente n° 3)*

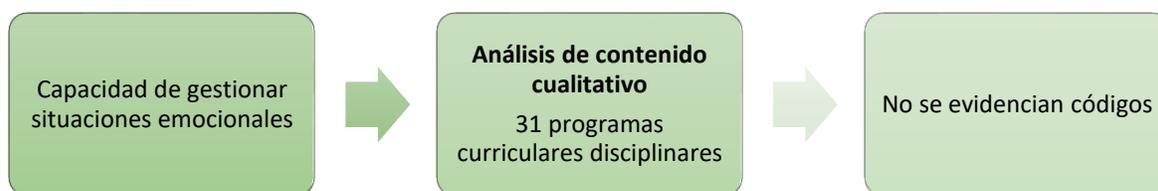
Desde el relato de la docente, se plantea que el captar y regular emociones de los otros, es mucho más factible desde el componente de presencialidad, con esto quiere decir que a través del “cara a cara” es posible generar y desarrollar este tipo de habilidades, lo cual no ocurre a través de la educación por plataforma remota. Cabe destacar que, la experiencia

docente en el ámbito de las competencias socioemocionales es fundamental para los procesos de enseñanza - aprendizaje, ya que debemos encontrar practica significativas que recuperan la implicación y la emoción, por un lado, y la significación social por el otro (Marconi, 2017)

Por lo tanto, cuando los educadores, no dan prueba de sus competencias socioemocionales en las relaciones humanas, su preforma puede ser poco exitosa y significativa para sus alumnos (Marconi, 2017) Sin olvidar que dos factores que definen el éxito escolar son la personalidad de los educadores y la organización de la enseñanza.

Figura 73

*Capacidad de gestionar situaciones emocionales y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Frente a esto, es importante mencionar que no se hallaron evidencias desde el análisis de contenidos de los programas curriculares que componen la carrera de trabajo social, lo que concluiría que, desde el ámbito de percepciones y regulación emocional, no se aborda de manera explícita en los contenidos claves ni el los resultados de aprendizaje.

### Síntesis Variable / Categoría Competencia social

En la gráfica 74 podemos observar como las puntuaciones medias se presentan por encima del punto medio (2,5), oscilando entre un rango de 3,6 y 4,8. Las puntuaciones medias más elevadas correspondería a las dimensiones de dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comportamiento pro – social y cooperación con una media de 4,8, mientras que las puntuaciones más bajas son obtenidas por el ítem 20 y 24, con una media de 3,8 y 3.6 respectivamente.

Figura 74

#### Competencia social



Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Trabajo Social, UVM, año 2021.

Respecto al desarrollo de la competencia social, se puede sintetizar que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, esta competencia involucraría tres componentes, el socioafectivos, el cual se caracterizaría por incluir aspectos como apego, expresividad y

autocontrol. Por otro, lado se encuentra el sociocognitivo, que abarca conocimiento social, toma de una perspectiva, atribuciones y razonamiento moral.

Mientras que, de la conducta social, como el último componente, se vería reflejada ante habilidades comunicación verbal y no verbal, cooperación, apoyo, participación y manejo de conflictos. De este modo, la competencia social implica habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse con éxito en las distintas interacciones sociales (Caballo, 1993), que pueden darse dentro del contexto formativo.

### **Categorías emergentes objetivo n° 2:**

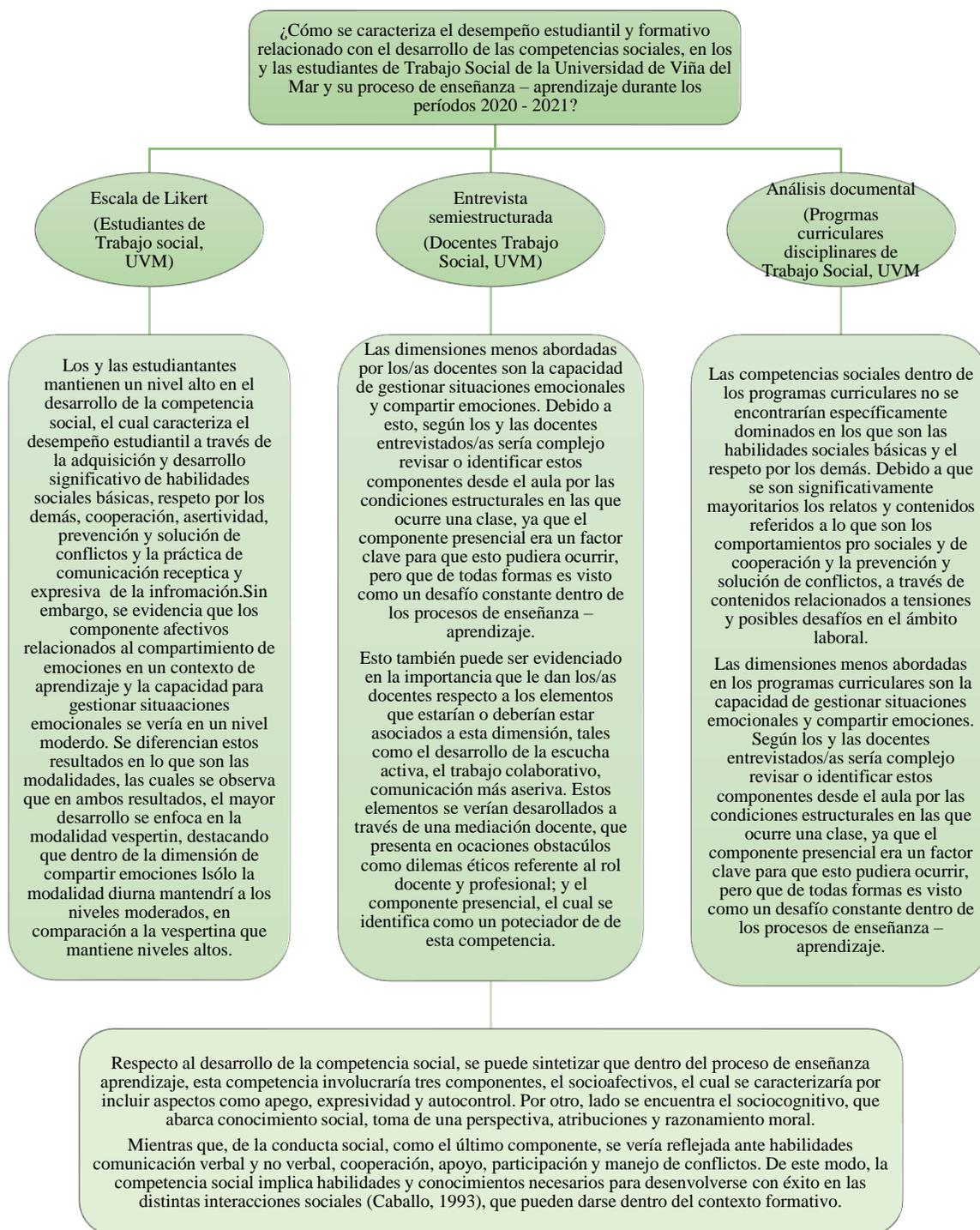
Dentro de los análisis surgieron diversos códigos relacionados con una categoría emergente, la cual se menciona a continuación:

- **Aspectos resolutivos del quehacer personal, social y académico:** Se reconocen como herramientas para resolver conflictos y problemas interpersonales de manera constructiva.

-

Figura 75

Síntesis objetivo nº 2



### 4.3.3. Resultados objetivo n° 3

Evaluar el desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

#### 4.3.3.1. Competencias para la vida y el bienestar

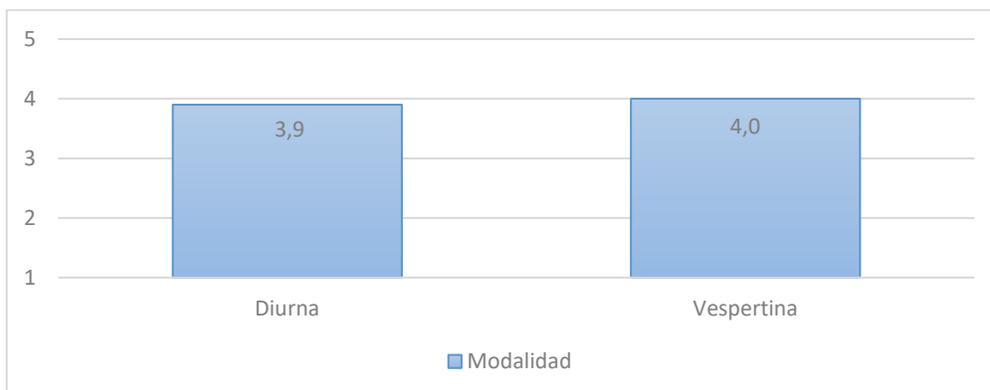
Para el objetivo tres, se determinó la última variable que abarca Bisquerra & Pérez (2007), la cual se identifica como **competencias para la vida y el bienestar**, la que estaría relacionada con la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables. Dentro de esta variable, se encuentran 6 capacidades o habilidades que conformarían esta competencia, tales como fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones en situaciones diarias, busca de ayuda y recursos, ciudadanía activa cívica- responsable- crítica y comprometida, bienestar subjetivo y fluir; las cuales se pasa a desarrollar a continuación:

#### 25. Fijar objetivos adaptativos

De los datos obtenidos ante el indicador, delimitación de objetivos realistas y positivos (ámbito del aprendizaje), se observaría una media general de 4,0, lo que resulta que esta capacidad se encontraría altamente desarrollada. En consideración con la tabla 76, que representa las modalidades, existe una diferencia en cuanto al nivel de capacidad que se desarrollaría por estudiantes que pertenecen a algunas de ellas, ya que, si bien estas diferencias tienen una variación de 0,1, se apreciaría que la modalidad diurna se encuentra en un nivel moderado, con una media de 3,9, seguido por la modalidad vespertina, con una media de 4,0.

Figura 76

*Nivel de desarrollo respecto la capacidad para fijar objetivos y modalidad*

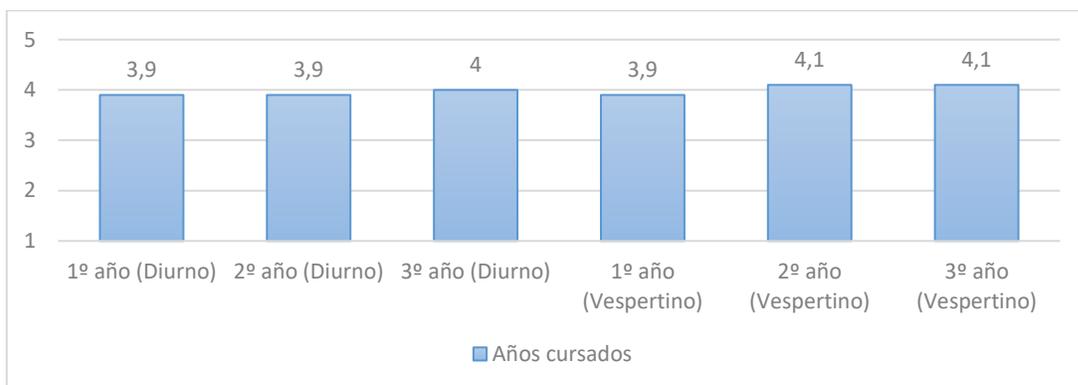


Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Además, se observaría de acuerdo a la figura 77 que, a más años cursados, mayores son los niveles de desarrollo para fijar objetivos adaptativos, encontrándose medias que se ubican entre el 4,0 y 4,1. No obstante, los y las estudiantes pertenecientes a los primeros años, tanto de la modalidad diurna, como la vespertina, mantendrían niveles moderados, observando que estas tres generaciones se encontrarían con una media de 3,9. Lo que podría indicar que al ingresar a la educación superior, los y las estudiantes, se encontrarían menos preparados para afrontar la toma de decisiones correspondiente a la fijación de objetivos adaptativos en el ámbito académico.

Figura 77

*Nivel de desarrollo respecto la capacidad para fijar objetivos y semestres/trimestres cursados*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

La adquisición de esta competencia va más allá que la aplicación de unos conocimientos teóricos en la práctica, es la capacidad de prepararse, realizar y finalizar una tarea teniendo en cuenta diferentes aspectos condicionantes. Es decir, la mayor o menor riqueza, la diversidad y variedad de recursos presentes en un ambiente de aprendizaje incidirían en las metas fijadas, las acciones desplegadas para lograrlas y, en consecuencia, en los rendimientos logrados (Rinaudo & Donolo, 2000, pág. 271).

Cabe recalcar que no se registraron expresiones verbales sobre esta habilidad por parte de los y las docente de la carrera de Trabajo Social, como tampoco se registraron codificación en los programas de asignaturas entorno a la competencia abordada.

Figura 78

*Fijar objetivos adaptativos y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Ahora bien, desde la perspectiva docente, no se registraron expresiones verbales sobre esta habilidad por parte de los académicos de la carrera de Trabajo Social. Lo cual indicaría que los y las docentes a cargo de esta formación académica de los y las estudiantes de esta disciplina no abordan de manera explícita estos contenidos.

Sin embargo, de acuerdo a la educación superior se necesita que el profesor sea un formador competente en diversas funciones de actuación y desarrollo profesional. Como planificador, adapta situaciones y rediseña el curso que imparte; en la gestión y coordinación, está inscrito en la dinámica y organización institucional en beneficio del servicio educativo que realiza; en investigación e innovación, puede autoevaluar su desempeño y analizar su intervención y el programa desarrollado, dando respuesta a las necesidades detectadas (Tejada, 2013)

Figura 79

*Fijar objetivos adaptativos y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En este sentido es importante destacar que la carrera de Trabajo Social, perteneciente al programa académico 2019, no ha se evidenciados registros de codificación en los programas de asignaturas entorno a la competencia abordada. Lo que se traduce en que dicha carrera, no aborda teóricamente esta capacidad, no se encuentra presente dentro de los contenidos curriculares.

## 26. Toma de decisiones

A partir de esta dimensión y su indicador responsabilidad de las propias decisiones se puede establecer que, los y las estudiantes de Trabajo Social frente a la toma de decisiones en el contexto académico, mantendrían una media de 4,6, lo que indicarían un nivel alto de desarrollo. Esto, plasmaría que los y las estudiantes mantienen en consideración aspectos éticos, sociales y seguros ante dicha capacidad, lo que otorgaría tal nivel.

De acuerdo a las variables sociodemográficas, se puede considerar que de acuerdo a todos los resultados obtenidos en cuanto al género, rango etario, modalidad y años cursados no se evidenciarían diferencias significativas en resultados, manteniéndose todas las dimensiones que comprenden estas variables en niveles altos, entre medias que fluctúan entre el 4,4 y 4,8.

Figura 80

### *Toma de decisiones y percepción docente*

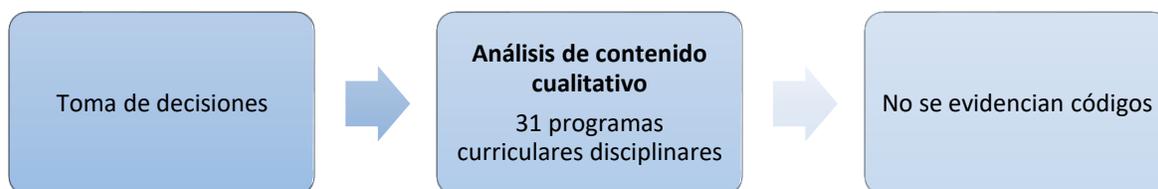


Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Por consiguiente, en base a las entrevistas realizadas se concluyó que desde el relato del docente no surgieron códigos, lo que indica que los docentes no manifiestan relatos entorno a fijar objetivos adaptativos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

Figura 81

*Toma de decisiones y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

No obstante, se pudo constatar a través del análisis de programa de contenido, el código **toma de decisiones éticas**, perteneciente al programa de Ética profesional de Trabajo Social, el cual indica lo siguiente

*“Reflexionar en torno a los dilemas y **toma de decisiones éticas** en el ejercicio de la profesión, adoptando criterios de resolución fundamentados”* (Ética profesional de Trabajo Social – RA 5)

Por lo tanto, tomando en consideración el resultado de aprendizaje mencionado, se observaría que existiría instancias de reflexión dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, en torno a la toma de decisiones, asumiendo que, para poder llevarlas a cabo en su plenitud, debe haber dilemas éticos que requieran desarrollar esta capacidad, las cuales deben ser regidas por aspectos éticos que permita poder adoptar formas de resolución

fundamentados. Estos aspectos éticos se encuentran en la dimensión de responsabilidad, correspondiente a la tercera variable presentada, a saber, autonomía emocional.

Martínez (2006) sostiene que una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético y que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana (pág. 88).

Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial el estudiante, debe ser capaz de reflexionar sobre la experiencia; debe poseer y usar habilidades analíticas para conceptualizar la experiencia y. además del desarrollo de habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas para utilizar las nuevas ideas obtenidas de la experiencia, es decir se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. Así estarán preparados para los cambios que se producen en el entorno social y profesional (Baena,2019)

## 27. Búsqueda de ayuda y recursos

Desde esta dimensión se puede establecer que los alumnos han desarrollado una media de 4, lo cual indicaría un nivel alto de desarrollo de los alumnos en la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

Figura 82

### *Búsqueda de ayuda y recursos y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

En esta misma línea se puede agregar, que desde la perspectiva docente se genera un código denominado **salir a buscar recursos**. Por ende, la docente menciona lo siguiente:

*“No todo está dado y hay que también **salir a buscar los recursos**, no todo va a estar en el aula y no todo va a estar en la biblioteca y si pueden conversar con otro profe también, y la profe que está hablando no es la única que tiene conocimientos al respecto”* (Docente n°

4)

El perfil docente aquí juega un rol importante, ya que menciona que existen diversas estrategias para solucionar y obtener recursos de otras formas existiendo diferentes alternativas para desarrollar esta habilidad.

Figura 83

*Búsqueda de ayuda y recursos y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Desde el análisis de contenido de programa curriculares de Trabajo Social, no se encontraron evidencias de registro entorno al desarrollo de la habilidad para buscar ayuda y recursos desde los estudiantes.

## 28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida

Esta categoría implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo desde un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores

multiculturales y la diversidad, etc. (Bisquerra,2007). Desde esta perspectiva los estudiantes de Trabajo Social UVM, manifiestan que son capaces de reconocer sus propios derechos y deberes, en la universidad, manteniendo un sentimiento de pertenencia y participación efectiva, obteniendo un desarrollo de nivel alto, lo que se traduce en una media de 4,2.

Cabe destacar que, para las otras variables sociodemográficas presentadas, existirían en todos los resultados, promedios arriba del 4, lo que indicaría que en todas las categorización existirían niveles altos.

Figura 84

*Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida y percepción docente*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Este resultado se condiciona además con la perceptiva del docente el cual reconoce y evidencia diversos códigos entorno a esta competencia, uno de ellos es **intervención acción participativa**, en el cual el docente expresa:

*“En la metodología revisamos la **investigación acción participativa**, que tiene un componente y una noción de ciudadanía. También la noción de participación, desarrollo local, que son componentes donde la ciudadanía o el ejercicio ciudadano se incorpora”*

*(Docente n° 2)*

Aquí el docente manifiesta que una de sus líneas de intervención fundada es a través de la investigación acción participativa, metodología que fomenta principalmente a los sujetos como actores de cambios consientes y dinámicos para esta realidad cambiante. Potenciando principalmente la participación ciudadana.

También se evidencia a través del relato del docente, el surgimiento del código **contexto socio político actual:**

*‘‘Estamos en un contexto desde el 2019 al 2020 y 2021, donde hay un **contexto socio político** que nosotros como trabajadores sociales y ustedes como trabajadoras sociales en formación no podemos hacernos los locos y decir estamos trabajando con comunidades, pero no vamos a abordar eso’’* (Docente n°2)

Para la disciplina de Trabajo Social, es esencial el concepto de ciudadanía activa, ya que se interviene desde una realidad cambiante, apuntando a la promoción de las personas y su integración y participe, activa en la sociedad en la que viven.

Es importante mencionar que el perfil del docente ayuda a conceptualizar y desarrollar esta competencia, ya que dispone de una magister en psicología mención comunitaria. Abordando desde esa base la conceptualización de ciudadano y transmitiéndola hacia los y las estudiantes.

Figura 85

*Respeto por los demás y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Asimismo, la carrera de Trabajo Social, incorpora el concepto de formación ciudadana como contenido clave del programa de estudios “Enfoque y métodos de intervención social con personas y familias” y es por eso, que se incorporan dentro de las acciones que realizan actividades de formación ciudadana.

## 29. Bienestar subjetivo

De acuerdo a la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa, se manifestaría una media de 4.3, lo que se traduce en que los y las estudiantes mantienen altos niveles de desarrollo en cuanto a esta dimensión.

En otro sentido, abordando esta misma dimensión en consideración a la modalidad, género y rango etario, no se observarían resultados significativos en cuanto al promedio general.

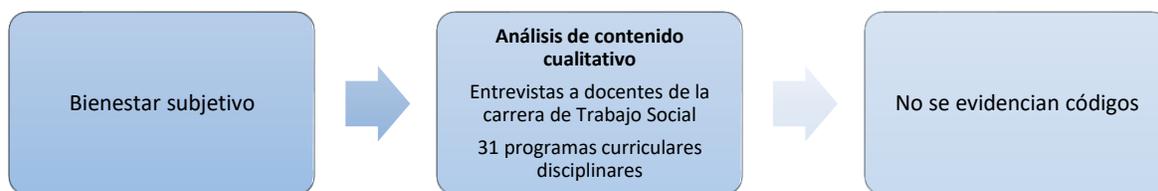
Por lo tanto, en resultados generales, se apreciaría que la relación entre el bienestar subjetivo y el desarrollo de las competencias socioemocionales es evidente. De acuerdo a Bisquerra, el bienestar subjetivo se experimentan emociones positivas. Por lo tanto, este constructo ha recibido diversos nombres, tales como satisfacción vital, calidad de vida e incluso felicidad, aunque se reconoce que pueden tener significados ligeramente diferentes, todos derivarían de un origen en común. Estos constructos conciben el bienestar subjetivo

como el grado en que los y las estudiantes en forma generalizada juzgan favorablemente la calidad total de su vida.

Por ende, experimenten satisfactoriamente emociones positivas que desean vivenciar dentro y fuera del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que también procurarían transmitirlo a los y las demás. Esto respondería a que el “bienestar subjetivo y el compromiso no solamente son compatibles, sino que las personas felices tienden a asumir mayores compromisos. *Sic* La mejor forma de ser feliz es procurando la felicidad de los demás” (pág. 190). Cabe destacar, que este concepto de felicidad dependería de ciertas circunstancias que rodean a cada estudiante y de la interpretación que se haga de estas

Figura 86

*Bienestar subjetivo, percepción docente y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes y programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

De igual forma, es importante mencionar que desde la experiencia docente no surgieron nuevos antecedentes relacionados con la competencia de bienestar subjetivo. En este mismo sentido tampoco se registró evidencia desde los programas académicos de la carrera de Trabajo Social, plan académico 2019.

De igual forma, la respuesta educativa desde una perspectiva más psicopedagógica, comprende el bienestar subjetivo como parte de un proceso, más que un producto al cual se debe alcanzar y que, por tanto, tiene sus inquietudes en como a través del aprendizaje se

puede desarrollar y vivenciar esta dimensión por estudiantes. Esto evidentemente, por el carácter subjetivo de este término, en el cual cada estudiante y docente le atribuiría un significado en particular.

Por lo tanto, el bienestar subjetivo o el término de felicidad como menciona Bisquerra, relacionados al compromiso social que adquiere un estudiante de Trabajo Social como parte de la sociedad y de una ruta formativa en la cual aborda ciertas complejidades que son un ámbito de su quehacer más antiguo relacionado a su proceso de enseñanza - aprendizaje, precisaría el desarrollo de programas relacionados a esta capacidad. Si bien, se prevé que esto no sería sencillo. Posiblemente, debe combinarse un conjunto de factores, como el autoconocimiento, autoaceptación, autoestima, control emocional, trabajo vocacional y un conjunto de habilidades (de vida, sociales, de enfrentamiento, de transformación), que constituirían los contenidos básicos de la educación emocional (pág. 190).

### 30. Fluir

Los y las estudiantes de Trabajo Social manifiestan un alto desarrollo en la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social, lo que se traduce en que se ha considerado como promedio general un 4,3. En consideración, a las variables sociodemográficas, se puede mencionar que de acuerdo a todos los resultados obtenidos en cuanto al género, rango etario, modalidad y años cursados no se evidenciarían diferencias significativas en resultados, manteniéndose todas las dimensiones que comprenden estas variables en niveles altos, entre medias que fluctúan entre el 4,2 y 4,6.

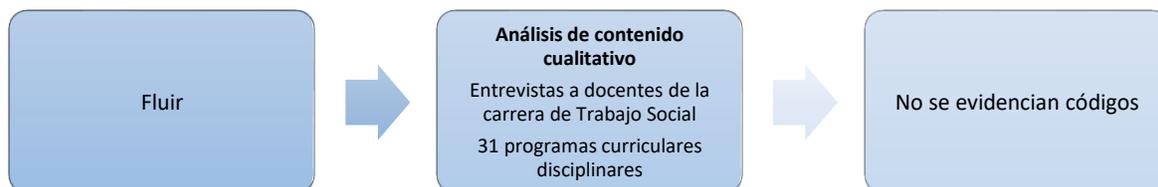
Por lo tanto, los y las estudiantes, mantienen experiencias óptimas dentro de su proceso de enseñanza – aprendizaje, las cuales se refieren a las ocasiones en que sienten una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, comprendiendo que esos estados

de convertirían en un referente de cómo les gustaría que fuese su vida profesional, personal y social (Bisquerra, 2001, pág. 227). Desde este punto, la capacidad de fluir vendría condicionada normalmente, por un esfuerzo voluntario de un/a estudiante para conseguir algo que a su juicio es placentero.

Cabe mencionar que, si bien desde la perspectiva de los estudiantes se revela que han desarrollado altamente esta capacidad, no se registraron evidencia entorno a los relatos de docentes. De igual manera, no se registraron contenidos claves o resultados de aprendizaje presentados en los programas curriculares de Trabajo Social, plan 2019 de la Universidad de Viña del Mar.

Figura 87

*Fluir, percepción docente y hallazgos en programas curriculares disciplinares*



Elaboración propia. Fuente: Competencias socioemocionales, de Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007). Entrevistas a docentes y programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

La capacidad de fluir o la experiencia óptima, depende de la capacidad para controlar lo que sucede en la conciencia de cada estudiante. Según Bisquerra (2001), cada persona lo puede conseguir basándose en su propio esfuerzo y creatividad. Por lo tanto, desde ámbito educativo, está no sería una consecuencia de estar sin hacer nada, sino, que sucede cuando la atención de cada estudiante se utiliza para obtener metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades. La búsqueda de un objetivo trae orden la conciencia, porque a partir de ella se concentra la atención en alguna tarea.

### Síntesis Variable / Categoría Competencias para la vida y el bienestar

Considerando los resultados expuestos, se puede mencionar que las competencias para la vida y el bienestar, se encontrarían altamente desarrolladas. De acuerdo a la figura n° 81, se puede apreciar que de acuerdo a las 6 dimensiones, se obtendría una media de 4,2, indicando que los y las estudiantes mantendrían comportamientos apropiados y responsables dentro del contexto formativo.

Figura 88

Nivel de desarrollo competencias para la vida y el bienestar



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Entonces, se pueden señalar que esta competencia es un aspecto de la competencia socioemocional que es abordado dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, a través de contenidos relacionados estrechamente a la dimensión de ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. De igual forma, se perciben componentes

relacionados con esta dimensión en los análisis de las entrevistas realizadas, ya que los y las docentes apuntan a la competencia social, más bien desde un objetivo ético político interiorizado dentro de lo que sería la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, como forma particular de contemplar este eje transversal a la disciplina y profesión.

En consideración con los resultados expuestos desde la metodología cuantitativa, se observan que a mayor edad del o la estudiante, sería mayor el compromiso y la capacidad de adoptar comportamientos seguros, responsables y éticos.

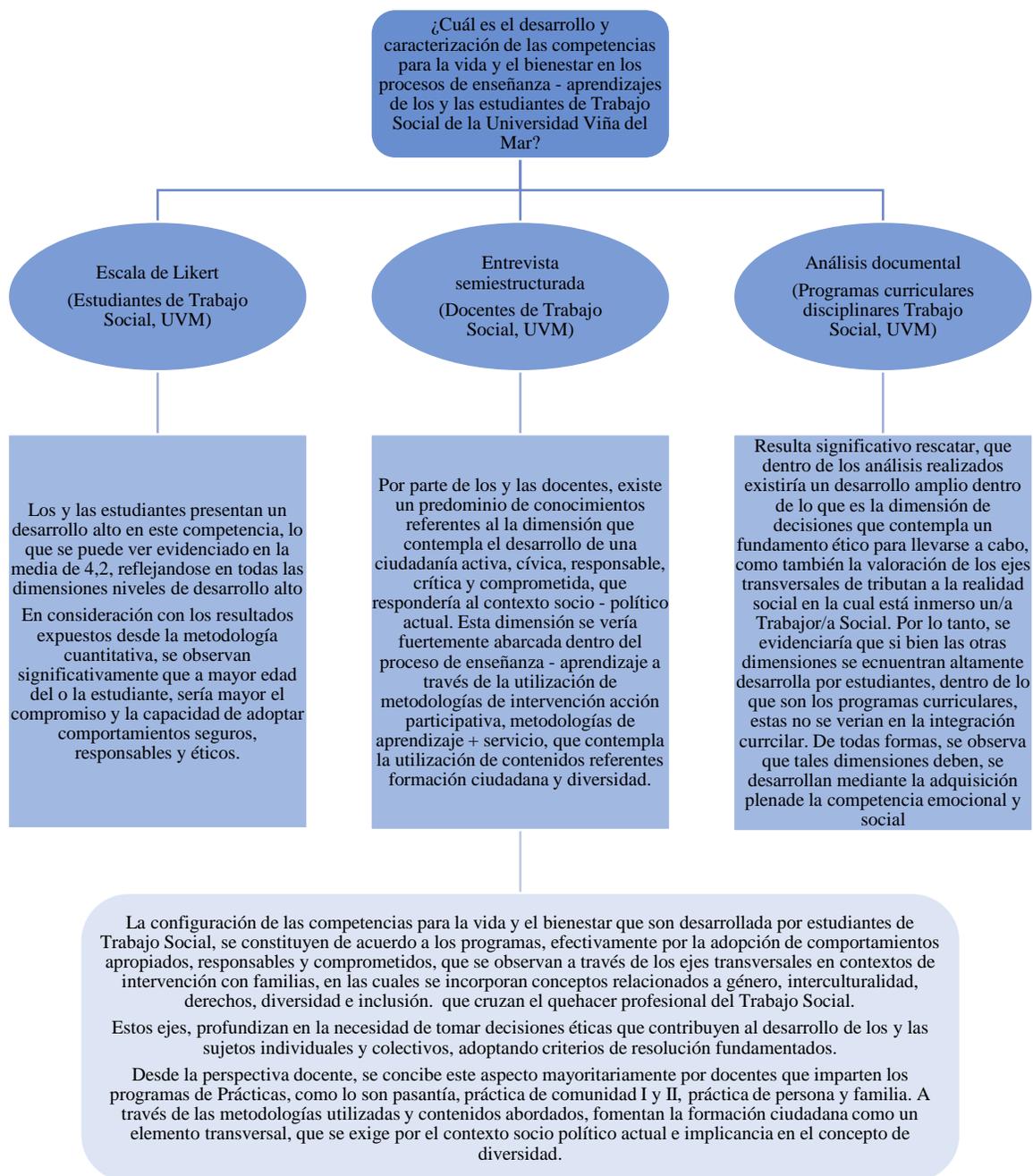
### **Categorías emergentes objetivo n° 3**

De acuerdo a las categorías emergentes que surgieron a partir de la relación entre los códigos de la variable competencias para la vida y el bienestar, se presenta lo siguiente:

- **Fundamentos transversales:** Se reconoce que existen ejes transversales que permiten a partir de la exploración del contexto identificar las problemáticas que afectan, las cuales estarían influenciadas por el contexto social y académico en el que se encuentran inmersos/as los/as estudiantes.

Figura 89

Síntesis objetivo n° 3



## **CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1 Validación de los resultados**

Para demostrar la calidad de la información y los resultados expuestos en el capítulo anterior, a continuación, se considera la validación de ellos, desde sus mismos actores. Por lo que, “esta consideración permite anticipar el impacto de los errores propios de las encuestas *sic* o entrevistas sobre la interpretación deseada de la información” (González & Padilla, 1999, pág. 85).

En este, caso los mismos autores, mencionan algunos factores que podrían identificarse con un tipo de error y validez concretos, pero su determinación dependería del instrumento específico que se utilizó. Uno de los factores mencionados son la deseabilidad social, la cual tiene relación con las expectativas, pero desde el punto de vista del entrevistado, como cuando no responde en función de sus verdaderas creencias, sino en función de lo que cree que se espera de él. También se encuentra otro factor, el que tiene relación con las expectativas de las entrevistadoras, ya que al momento de codificar respuestas o indagar el sentido de algunas respuestas, se puede interponer el conocimiento previo de ellas o la expectativa de lo que se espera, sea respondido.

Por esto mismo, según González y Padilla (1999) “es necesario conocer y considerar las inquietudes, opiniones y tendencias de los actores involucrados”. Los actores considerados para la validación de los resultados son los y las docentes, estudiantes e institución de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

La validación de los resultados con los y las diferentes actores involucrados/as, se ha realizado en modalidad online, específicamente, a través de correo electrónico, donde se han enviado los resultados, correspondiente a cada uno de los objetivos propuestos. En primera

instancia, se inició contacto con representantes de estudiantes de modalidad diurna y vespertina, para luego proseguir con el envío a los/as docentes que se entrevistaron y actores claves dentro de la institución, las cuales fueron la jefa de carrera, coordinadora de Trabajo Social diurno y vespertino, coordina de prácticas, con quien se realizó la vinculación institucional antes de comenzar con esta investigación. obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, puede decirse que surgieron por la complejidad.

Se envían los principales hallazgos y resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento (entrevista semi estructurada, escala de Likert, y análisis de contenidos), con el fin de que sean válidos o no por los participantes, donde firman y declaran validar los resultados. Cabe destacar, que sólo uno de los participantes, emitió comentarios y/o sugerencias respecto al ámbito más cualitativo.

*“Llama la atención la gran cantidad de ámbitos en los cuales se declara que ‘no se evidencian códigos’ (al menos 30). Se sugiere una revisión exhaustiva de las entrevistas realizadas, es probable que algunas unidades de registro no se encuentren en un sentido literal, pero si latente. En caso de definitivamente no estar presentes, se sugiere una reflexión respecto del diseño previo de la pauta entrevistada aplicada y/o su proceso de implementación” (Docente nº 3)*

Respecto a lo señalado, se realizó otra revisión exhaustiva de las entrevistas, destacando que se presentaron dificultades al momento de su implementación, debido a que se observó que efectivamente no existe una sólo descripción de lo que fundamenta la competencia socio emocional para los y las participantes. De esto, también se tomó como una oportunidad, para reconocer las distintas perspectivas y significancias que le atribuyen los y las docentes a este tipo de competencias que se encuentra estructuralmente

conceptualizada, viéndose influida por la propia experiencia docente y la perspectiva disciplinar/profesional del Trabajo Social.

De igual forma, se validaron todos los resultados desde la perspectiva docente, comentando lo siguiente:

*“Se felicita la rigurosidad en la presentación de resultados, destacando los soportes gráficos y su organización visual”* (Docente nº 3)

También, se observó que, desde la representación estudiantil, a través de el y la presidenta del Centro de estudiantes diurno y vespertino de la carrera de Trabajo Social, se validaron todos los resultados expuestos. Confirmando que las investigadoras interpretaron de manera adecuada lo que los participantes entrevistados y/o encuestados quisieron expresar, llegando a una conclusión de estar de acuerdo con los resultados presentados.

Dando paso, al cumplimiento de los criterios de rigor utilizados desde la metodología cualitativa, seleccionando la credibilidad, ya que, según Hernández, et al. (2016) refiere a que el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes.

## **5.2 Discusiones**

Las discusiones referentes a esta investigación se realizan tras describir y analizar los diferentes resultados obtenidos relacionados al desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de Trabajo Social y sus diversas variables analizadas, con el objetivo de consolidar lo obtenido. Aquí discutiremos la coherencia, contraindicaciones de los hallazgos obtenidos, evaluando los resultados y sus implicancias, respecto a los supuestos e hipótesis planteadas, igualmente se dará cuenta de las debilidades, limitaciones, fortalezas y aciertos en torno a los hallazgos

Para sumergirnos en este apartado, es necesario destacar el marco teórico referencial de esta investigación, el cual como se ha mencionado anteriormente se ha orientado en base a una epistemología constructivista, considerándose diversos aportes provenientes de Jean Piaget, David Ausubel, Egon Guba e Yvonna Lincoln. Además, se presenta como teoría base, la teoría de aprendizaje experiencial, en el cual se recogen como autores de referencia a David A. Kolb, John Dewey y Carl Rogers. Y esta permite un espacio de crecimiento personal a partir del conocimiento de sí mismo, ya que se encuentra inmerso en los procesos de la toma de conciencia desde la reflexión constante. Permitiendo ampliar las posibilidades de construir conocimientos valorando la sabiduría propia y la de los demás. Además, nos posicionamos desde un marco conceptual, con la propuesta de Bisquerra (2001) en relación a los que son las competencias socioemocionales y sus diversas dimensiones, abordadas en el cuarto capítulo.

En este sentido, en relación con las **limitaciones** surgidas durante la investigación, una consideración importante es como la aplicación de este modelo teórico está afectado por los entornos cercanos de los y las estudiantes. Como menciona Cardozo (2015) citado en Tennant (1996), “es necesario tener en cuenta las diferencias en los estilos cognitivos, de aprendizaje y de comunicación, pero además considerar que estos ya están afectados por una cultura determinada” (pág. 25). Nos encontramos con la limitante del estilo del aprendizaje de cada uno de los y las estudiantes, los cuales vienen condicionados desde su propia experiencia estudiantil. Esta es una limitante que destaca la importancia de que el ambiente y la cultura donde se genera aprendizaje debe ser transversalmente acorde a sus necesidades educativas, debido a que, si el estudiante simplemente no tiene, ni genera interés en participar, conlleva a que aquel estudiante no quiera aprender, colaborar y muchísimo menos reflexionar entorno al aprendizaje.

Dicho lo anterior, se basaría en que este conocimiento relativo desde una perspectiva socio – emocional, responde a “la convicción personal, al sentido común, al pensamiento cotidiano, al bagaje propio, a la epistemología personal” (Hofer & Pintrich, 1997). El constructivismo propone que el aprendizaje puede facilitarse, pero no imponerse ante una persona. Asimismo, un estudiante que se encuentra influenciado bajo su entorno cultural más cercano, el cual podría generar unas diferencias con al momento de instruirse. Esto es porque el modelo de aprendizaje experiencial no se aplica a todas las situaciones. Sin embargo, como señala, "el modelo proporciona un excelente marco para la planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje” (pág. 92).

Inherentemente, surge un **desafío** teórico y es precisamente como responder a la siguiente incógnita: ¿cómo incentivar a los estudiantes? ¿cómo generar interés en aprender? para lograr que sean los principales actores en su proceso de aprendizaje. Sin duda alguna, la clave está en enfrentar el desafío de diseñar e implementar las estrategias y metodologías que expongan al estudiantado a problemas del mundo real en los que puedan poner en práctica sus conocimientos y habilidades, demostrando un desempeño adecuado (Herrerías & Isoard, 2014).

También estrategias micro curriculares, que generen actividad dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje que permiten en primeras instancias orientaciones ocasionales respecto a los que es la competencia socioemocional. De igual forma, se aprecia una consideración bastante significativa de lo que es la implicación de lo reflexivo en cuanto a los componentes de colaboración, ciudadanía crítica y colaboración.

Por esta razón, se elabora un cuadernillo de aplicaciones (ver anexo n° 2) con el fin de sintetizar resultados y recomendaciones, así la institución determine las recomendaciones a seguir, generando cambios y motivaciones para los hábitos de aprendizaje de los estudiantes

de la escuela de Trabajo Social. Lo que pone de manifiesto, la necesidad del desarrollo de las capacidades socio emocionales, en donde se encuentra la clave de la motivación, considerada como el motor más potente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Pereira, Navarrete, & Bone, 2019, pág. 78)

Por otra parte, se hace presente una **dificultad**, que surge desde el constructo del marco conceptual de competencia. La delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. (Bisquerra,2007) algunos expertos las reconocen por competencias emocionales y otros simplemente como competencias socioemocionales.

La dificultad surge a raíz de los resultados de validación de una docente, donde se convoca a reflexionar en torno al diseño previo del instrumento aplicado y/o su proceso de implementación, debido a que no se presenta evidencias en todas las categorías de las competencias socioemocionales. Sin embargo, creemos necesario destacar que es complejo, porque existen diferentes conceptualizaciones y tipologías entorno a estas habilidades, agregándole que cada persona, en conjunto a su experiencia y el significado que le agrega despendiendo de su cultura, fundamentaría los rasgos que determinan la manera en cómo nos vinculamos, interactuamos y aprendemos, configurando el constructo personal de las competencias socioemocionales.

Cada individuo lo reconoce de manera diferente, lo cual llegar a investigar y caracterizar conlleva más profundización y tiempo. Es por esta razón, que se utilizó un instrumento de recolección diseñado para investigar si existe desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes de Trabajo Social.

Asimismo, durante este trabajo investigativo se tomó la consideración de utilizar una pauta conceptualmente estructurada sobre las competencias socioemocionales, basadas en el autor Bisquerra. Sin embargo, a raíz de las dificultades conceptuales que se encuentran presentes en las competencias emocionales, precisamente no se pudo profundizar en su totalidad por este obstáculo, porque si bien se consultaba entorno a la categoría de alguna dimensión en específico, pero a su vez expresaban lo que ellos entendían y conceptualizaban individualmente por competencias socioemocionales. Dificultando las profundidades de cada una de las 30 dimensiones abarcadas en esta investigación.

De todas formas, esta dificultad, la visualizamos como una invitación latente a desarrollar y abarcar aún más la conceptualización y la incorporación de estas habilidades en los estudiantes en formación, destacando su importancia para la disciplina de Trabajo Social.

En cuanto a los **aciertos** de la presente investigación, es que aporta directamente al Trabajo Social disciplinar y profesional, ayudando a visibilizar distintos componentes de la formación profesional, principalmente generar un aprendizaje significativo entorno al “ser, hacer y saber ser”, donde el primer concepto apunta a los actitudes y valores individuales, el segundo concepto hace mención a los contenidos disciplinarios, epistemológicos y teóricos, y por último nos referimos al saber ser desde una mirada práctica y habilidades procedimentales. Todas las habilidades abordadas son necesarias para lograr una óptima formación y futura experiencia laboral (ANECA, 2005).

Además de agregar como acierto dentro de la investigación fue el incluir una epistemología basada en la experiencia, la cual permite unir la experiencia individual con la formación educacional reflexiva y crítica, potenciando a los futuros Trabajadores Sociales para afrontar las realidades dinámicas en las cuales desempeñaran en su quehacer profesional.

Por otra parte, desde los aspectos metodológicos mixtos, mencionados en el capítulo número tres, se presentaría en primera instancia durante el proceso de la recolección de datos, la primera **limitación**. Durante el diseño de instrumentos de recolección de datos, no se incorporaron más datos personales de la persona en el ámbito académico/ profesional, por ejemplo; desde la entrevista semi estructurada para la muestra de docentes, faltaron datos personales tales como la cantidad de años ejerciendo como Trabajador Social. Lo cual, es un complemento más a la hora de visibilizar las diferencias que existen entre las distintas características de docencia, los cuales se plasman en la sala de clases. Asimismo, desde la escala de Likert aplicada a los y las estudiantes se podría haber especificado aún más los datos personales, perfil estudiantil, promedio de notas, hábitos de estudios, entre otras.

Sin embargo, es importante aclarar que esta limitación no impide el desarrollo de la investigación logrando así el objetivo de caracterizar y describir los procesos de aprendizaje - enseñanza de los estudiantes de la carrera, esto es debido a que se incluyeron preguntas claves para abordar las distintas variables tales como edad, modalidad de estudio, semestre/ trimestre que cursa, especialización de los docentes, años ejerciendo desde la pedagogía. Sólo que se podría haber nutrido o visibilizado mayores variables cruzadas respecto a los resultados obtenidos.

Por otro lado, surge el **desafío** durante el proceso de recolección, desde el concepto probabilístico del “azar”. El cual, al momento de recolectar datos cuantitativos, se presentaron dificultades, debido a que un porcentaje mínimo de estudiantes escogidos para participar, mediante el programa Randon.org, no accedieron a hacerlo. Como resultado, se optó por reestructurar la muestra, surgiendo nuevamente un porcentaje de estudiantes que no accedieron a participar.

Finalmente, las investigadoras determinan recurrir a una búsqueda más activa de casos, decidiendo buscar casos voluntarios individuales, por métodos alternativos de contacto, como vía plataforma WhatsApp, correo electrónico y redes sociales en general.

Ahora bien, un **acierto** metodológico fue utilizar metodología mixta, como propone el auto Hernández et. al, (2016) al utilizar esta metodología se obtiene una “fotografía” más completa del fenómeno. Por lo que, se optó por esta metodología, por la complejidad del fenómeno investigado y así proporcionar una comprensión más completa y exhaustiva del problema de investigación, estableciendo un mejor enfoque al desarrollar mejores instrumentos y más específicos de acuerdo al contexto de la investigación.

Dentro de los principales **hallazgos** en la reproducción de información durante la investigación, se plantea en que los planes académicos de la carrera de Trabajo Social, específicamente, en los resultados de aprendizaje y contenidos claves, no se registrarían evidencias que indiquen una intencionalidad curricular de incorporar la competencia emocional específica en la planificación.

Lo anterior se puede relacionar con el estado de arte presentado en la investigación, el cual señala que el mejoramiento práctico de los procesos educacionales, incluyendo los de nivel superior, es un importante precedente para la reflexión crítica y el asentamiento sobre sólidas y multidisciplinarias bases científicas de los docentes, directivos y estudiantes *sic* involucrados en dicho proceso (Pereira, 2020).

Por ende, resulta muy necesario plantear y optar por mejorar estas áreas deficientes, debido a que las competencias de conciencia y regulación emocional son dos áreas fundamentales porque “son un factor esencial para el desarrollo personal y para el bienestar.

Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz” (Bisquerra, 2003).

Además, en esta área también se puede mencionar que la competencia de regulación emocional es la competencia con menos desarrollo por parte de los y las estudiantes de Trabajo Social. Lo que se define que los y las estudiantes se les dificulta el desarrollo de expresión de las emociones, regulación de los propios sentimientos y las habilidades para afrontar las situaciones negativas. A esto agregar, que las dimensiones de regulación y conciencia emocional son las competencias menos abordadas desde la expresión verbal de los docentes.

La educación se realiza a través de una serie de “equilibraciones” sucesivas entre el estado educativo actual y un objetivo propuesto al sujeto para ser aprendido por él. Se trataría, por tanto, de construcciones e interiorizaciones continuadas (Tünnermann, 2011, pág. 23) Por lo tanto, cuando los educadores, no dan prueba de sus competencias socioemocionales en las relaciones humanas, su preforma educativa puede ser poco exitosa y significativa para sus alumnos (Marconi, 2017) los factores que definen el éxito académico son la personalidad de los educadores y la organización de la enseñanza.

Esto justamente es, lo que caracteriza uno de los obstáculos presentes en el desarrollo de esta competencia, el cual, según la perspectiva de uno de los docentes, el desarrollo de ésta, se encontraría obstaculizados porque surgen dilemas éticos, que implican el traspasar la barrera de educador a “terapeuta” en un contexto que no es el indicado según su perspectiva. En resumen, esto refleja la necesidad de obtener estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de ésta, sin que sea sesgado por pasar la barrera de lo educativo.

Otro hallazgo relevante es que las dimensiones sociales relacionadas con la capacidad para **compartir emociones, la capacidad para gestionar situaciones emocionales personales o externas y practicar comunicación receptiva/ expresiva**, se evidenciarían que los y las estudiantes de Trabajo Social no han potenciado y/o desarrollado estas habilidades, obteniendo una media de 3,6. Además, esto se sustentaría través del registro verbal de los docentes sobre estas habilidades, ya que no registro códigos en esta dimensión; y por la ausencia de registro de contenidos claves y/o resultados de aprendizaje.

Tan necesaria para el Trabajo Social como disciplina integrada en un proceso de transformación y adaptación constante, que se enfrenta en el contexto actual una serie de retos que condicionan e incluso determinan el rol a desarrollar. De este modo es necesaria la participación activa y la implicación cognitiva del sujeto, él o ella debe direccionar con su conocimiento previo, avanzando hacia conceptos que permitan aplicar en el nuevo conocimiento. Sin embargo, es clave el conocimiento previo y las experiencias vividas anteriormente por el sujeto, tienen sobre todo el proceso, desde la mirada de Dewey la construcción del conocimiento a partir de una experiencia se representa como un proceso holístico, donde todas las fases están interrelacionadas y eso incluye que cada una de las fases requiere de la fase anterior para llevarse a cabo.

Finalmente, todos los hallazgos coinciden en el valor de la experiencia para provocar un conjunto de estímulos en el sujeto, potencialmente valiosos para promover el conocimiento. No obstante, también existe consenso en torno a la idea de que, no basta la experiencia para provocar aprendizaje. Por ello, las distintas aproximaciones teóricas al aprendizaje experiencial acaban de algún modo, señalando el papel clave de la inteligencia racional o de la reflexión, para interpretar y aprovechar los estímulos y la información

proveniente del medio. La reflexión se señala, por tanto, como la clave para garantizar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia.

Por otro lado, no podemos desconocer el contexto en que se desarrolla la investigación y las **tensiones** provocadas por el impacto generado por la crisis sanitaria COVID-19. Son situaciones que se asocian a eventos críticos que implican cambios importantes en nuestras formas habituales de vivir, lo que genera estrés y al mismo tiempo el desafío y la necesidad de una reorganización para recuperar el equilibrio (Martínez, 2020, pág. 24)

En este sentido, el COVID-19 se ha transformado en un evento universalmente estresante (Martínez, 2020), cuyo impacto ha alterado diversas áreas del funcionamiento humano, convirtiéndose en una crisis compleja y multidimensional. Dificultando aún más la comunicación y las habilidades sociales entre los docentes y estudiantes obteniendo consecuencia como la interrupción del aprendizaje, el aumento de la inequidad en el aprendizaje, potenciando el deterioro de la salud mental y el aumento en la vulnerabilidad emocional. Por esta razón, se hace hincapié, la importancia de **proporcionar herramientas de educación emocional a la comunidad educativa** a la brevedad, ya que los y las Trabajadores Sociales dentro de un contexto emergencia son indispensable para la cobertura de necesidades de primera categoría ya que, es una disciplina que se basa en la acción/reflexión.

### **5.3 Conclusiones**

En el primer capítulo de la presente investigación, se planteó una pregunta de investigación, la cual fue ¿Cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio –

emocionales que configuran los procesos de enseñanza – aprendizajes vivenciados por los y las estudiantes de Trabajo Social, de la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020 – 2021?

Desde los resultados de la investigación expuestos, se da cuenta que dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de estudiantes de Trabajo Social, las competencias socioemocionales se verían caracterizadas por una mayor profundización en lo que refiere a la competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Si bien, se observa que el desarrollo de la competencia emocional en general fluctuaría en promedios generales similares a las otras dos competencias, se mantendrían resultados significativamente dispares en lo que respecta a las dimensiones de la competencia de regulación emocional.

En consideración con lo anterior, existen vacíos de contenidos dentro de los programas curriculares referente a la conciencia y regulación emocional, dentro de lo que es la competencia emocional en su totalidad. Lo que ahonda en la necesidad de atribuir importancia a los contenidos de la carrera referentes a esta tipología, más aún cuando se reconoce que el reconocimiento y la regulación de las emociones interfieren en los y las estudiantes en sus acciones, toma de decisiones, comprensión de los vínculos existentes entre sus sentimientos, pensamientos, palabra y acciones. Según Goleman (1999) citado en Bisquerra (2000) el desarrollo de esta competencia en estudiantes, influiría en el modo en que reconocerían cuando sus sentimientos podrían influir en su rendimiento académico, manteniendo un conocimiento básico de sus valores y de sus objetivos (pág. 159).

No obstante, la otra competencia que conforma la competencia emocional, reconocida como autonomía emocional se encontraría significativamente desarrollada en lo que son algunos programas curriculares. Esto, porque dentro de esta competencia se contempla la dimensión de responsabilidad, la cual se fundamenta en que los y las estudiantes mantendrían

comportamientos seguros, responsables y éticos. La perspectiva ética se encuentra específicamente en un programa curricular de la carrera “Ética profesional de Trabajo Social”, el cual tiene como objetivo que los y las estudiantes

*“Puedan identificar y analizar contenidos teóricos y actitudinales relacionados con la ética, a la vez reconocer los desafíos éticos actuales del Trabajo Social, a nivel profesional y disciplinario, en los ámbitos sociales, políticos y culturales. Lo anterior, promoviendo una fundamentada toma de decisiones y resolución de dilemas éticos, a partir del marco deontológico de la profesión”* (Ética profesional de Trabajo Social).

Por lo que, la ética desde la formación académica toma cada vez más fuerzas, específicamente desde el Trabajo Social, debido a que, para esta profesión y disciplina, es un componente relevante en la formación de un profesional. Debido a la toma de conciencia sobre las implicancias morales de la práctica y la reflexión constante sobre ella; lo que permite debatir y argumentar sobre algunas situaciones problemáticas que pueden ir emergiendo.

Desde la perspectiva de estudiante, aunque se tenga una experiencia reducida, esta instancia se toma como un período adecuado para reflexionar sobre los aspectos morales de la profesión e ir adquiriendo mayor sensibilidad y lenguaje compartido sobre estos mismos.

Por lo tanto, de acuerdo a la respuesta a la pregunta planteada, el desarrollo de la competencia socioemocional en los procesos de enseñanza - aprendizaje de estudiantes de Trabajo Social, se caracterizaría por estar altamente desarrollada, considerando los resultados que se han expuesto en el capítulo 4. Sin embargo, desde los análisis exhaustivos, se puede

concluir que los y las docentes entrevistado/as concuerdan en que el ámbito socio emocional generalmente, no es un tema que este planificado dentro de los programas curriculares, como se podría ver evidenciado en lo que son los resultados de aprendizaje y los contenidos claves. Esto, se puede ver evidenciado en el siguiente relato

*“Es una asignatura que tiene mucho contenido y lo emocional no es lo medular, sino que de manera muy tangencial. Es estricto rigor, no tengo programas que me insten a abordar el tema, si lo hago, lo hago por una cuestión netamente para contextualizar a mis estudiantes para este escenario actual. No es parte del curriculum, ni de los programas de las asignaturas que dicto”* (Docente n° 1).

Por ende, no es un ámbito del aprendizaje que sea visibilizado por parte de los y las docentes desde una perspectiva curricular. Pero sí, desde la perspectiva personal y profesional de cada docente, se manifiesta que existe orientación profesional que considere a la persona humana en su globalidad y complejidad, la que puede ser un factor importante en la satisfacción profesional posterior. Esta disposición, es conocida según Bisquerra (2000), como **orientación ocasional**, la cual se trata de que “el docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relativos a la educación emocional. A menudo se trata de un profesor que por iniciativa propia introduce en sus clases aspectos relacionados con la educación emocional” (pág. 251).

Si bien, se reconoce que los y las docentes adoptarían diversas formas de enseñanza, y que, por lo tanto, no existiría una única manera de favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes de Trabajo Social, si se podrían configurar aspectos que encaminan las interacciones en el aula de modo que se favorezcan las competencias socioemocionales. Al respecto, es conveniente precisar que se observa que los estilos de enseñanza son

adaptaciones y adopciones que el o la docente puede controlar, permitiendo tomar postura respecto a la realidad académica que se enfrenta y a los propósitos educativos en la disciplina que deben fortalecer.

En otro sentido, aunque los y las estudiantes hayan presentado niveles altos en las tres competencias expuestas, existirían problemas socioemocionales en cuanto a la consideración y abordaje del vocabulario emocional, expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento, automotivación, practicar la comunicación receptiva y compartir emociones (cap.4). Cabe recalcar, que, dentro de las competencias para la vida y el bienestar, no se observarían niveles moderados, ni tampoco bajos dentro de sus dimensiones.

En cuanto a los análisis curriculares, se observa integración curricular de ciertas dimensiones de la competencia socioemocional, pero que en realidad se vería fundada en que los contenidos abordados son elementos esenciales dentro de la formación en Trabajo Social, ya que se extienden a los referentes ético político del accionar profesional y disciplinar.

Respecto a las conclusiones por hipótesis/supuestos se presenta lo siguiente:

Las hipótesis seleccionadas han sido basadas en el estudio que se ha contemplado en el Estado del Arte, denominado “El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos”, de las autoras Pilar Martínez y Natalia González, 2019. El cual busca contrastar los resultados de esa investigación con los que se exponen en la presente investigación. Cabe destacar, que sólo se tomaron los resultados referentes a la rama de conocimiento de las ciencias sociales, a través del título de grado de Trabajo Social.

- **Hipótesis n° 1**

**El desarrollo de las competencias emocionales con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, se caracteriza principalmente por la utilización de la competencia de autonomía emocional referida a la responsabilidad en más de un 87%, la que les permite implicarse en comportamientos seguros, responsables y éticos asumidos dentro del programa educativo específico.**

Como señala Rogers (2000) el aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en dicho proceso: cuando formula sus problemas, ayuda a descubrir los recursos para superarlo o resolverlos y asume las consecuencias de sus elecciones.

En cuanto a los análisis obtenidos desde esta hipótesis es posible concluir que es aceptada, ya que, según los resultados, los y las estudiantes mantienen un promedio de 4,1, en una escala de 1 a 5, lo que reflejaría que un 94% mantiene dentro de su proceso de enseñanza – aprendizaje comportamientos seguros, responsables y éticos.

Figura 90

*Síntesis resultadas evidencia de hipótesis número 1*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Según Kriz (1997) la autonomía es donde el ser humano aspira a independizarse como un ser activo y responsable de sí mismo. Por lo tanto, el impacto que genera el desarrollo de la competencia de autonomía emocional en estos procesos incrementaría significativamente la capacidad de autogestión personal, fomentando la automotivación, el cual es un concepto que desde la perspectiva docente estaría relacionado a los elementos culturales, que permiten entender la educación como un proceso en el que el/la mismo/a estudiante es protagonista de su aprendizaje.

- **Hipótesis n° 2**

**El desarrollo de la competencia social por parte de los y las estudiantes de Trabajo Social se vería reflejada en que más de un 80% alcanzaría un desarrollo alto, lo que caracterizaría un proceso de enseñanza - aprendizaje solventado principalmente por la capacidad de dominar las habilidades sociales que determinan el modo en que se relacionan entre ello/as o con sus pares.**

La competencia social determina el modo en que nos relacionamos con los demás. Por ende, existirían dos dimensiones que componen el ámbito social dentro de lo que es la competencia socioemocional, el cual tiene que ver con la empatía y las habilidades sociales (Goleman, 1999, pág. 50 - 51).

Entonces, se puede mencionar que la hipótesis número dos es aceptada, debido a que se presentaría que un 84% de los y las estudiantes mantendrían niveles alto de desarrollo en este tipo de competencias dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Figura 91

*Desarrollo de la competencia por nivel*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

Demostrándose en los resultados expuestos que los y las estudiantes consideran significativamente la utilización de las habilidades sociales y el respeto por los demás, las cuales mantienen una media de 4,8. También, dentro de esta consideración, es necesario mencionar que existiría otra dimensión en el mismo promedio, la cual sería comportamiento pro social y cooperación.

Por lo tanto, se reflejaría que los y las estudiantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, mantienen una postura clara y abierta para escuchar y emitir mensajes claros y convincentes; captan las señales emocionales; buscan la comprensión mutua con sus pares; se caracteriza el respeto por lo demás y en que los y las estudiantes se relacionan de forma favorable con sus compañeros/as y docentes. Como también se observa que son capaces de trabajar con los demás e implicarse en la consecución de objetivos compartidos que aportan al equilibrio en las relaciones que se pueden dar entre estudiante – estudiante o estudiante – docente.

- **Hipótesis n° 3**

**Las características y el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizajes vivenciados por los y las estudiantes de Trabajo Social, se configuran principalmente por la toma de decisiones en más de un 77% y la capacidad de sentirse parte de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida en más de un 73%.**

Según Rovira (1998) el proceso de toma de decisiones están más presentes factores emocionales que relacionales. Las decisiones adecuadas implican integrar lo racional y lo emocional. La emoción, a veces, impide la decisión; y de la indecisión surgiría el conflicto. Tomar conciencia de los factores emocionales en la toma de decisiones es lograr un mejor autoconocimiento de cara a unas decisiones más apropiadas (pág. 62).

Considerando la hipótesis número tres, se puede mencionar que igualmente, ésta ha sido comprobada, ya que mediante la información recogida existe un 95% de estudiantes que mantendrían la capacidad para manejar situaciones personales, familiares y académicas. Dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje en una de las dimensiones más desarrolladas, la cual caracterizaría que los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, mantendrían un comportamiento adaptativo y flexible antes cambio y nuevos desafíos. Por lo que, manejarían adecuadamente los múltiples requerimientos académicos y personales, lo que los hace reorganizar rápidamente las prioridades que puedan tener.

De acuerdo a la capacidad de sentirse parte de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, se observaría que un 85% de los y las estudiantes mantendrían altamente desarrollada esta competencia, caracterizándose dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje como la capacidad de compromiso que mantendrían, en el cual dentro de lo

que es el trabajo colaborativo asumirían la visión y los objetivos del grupo u organización de la que pueden ser parte.

Asimismo, se ve reflejado que asumen el ejercicio de valores cívicos, donde alcanzan una conciencia política, que los y las convoca a darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un determinado grupo o las corriente políticas y sociales de una organización. Por lo tanto, los y las estudiantes perciben claramente las redes sociales más importantes con las que pueden contar, comprenden la resistencia que modela el punto de vista y las acciones de los demás; como también interpretan adecuadamente tanto la realidad externa como la interna de una organización (Bisquerra, 2000, pág. 161).

Por otro lado, el respeto por los valores multiculturales y la diversidad, implicaría que los y las estudiantes respetan y se relacionan bien con individuos procedentes de diferentes sustratos culturales, comprendiendo diferentes visiones del mundo, el cual los y las hace sensibles a las diferencias existentes entre los distintos grupos. Con esto, “consideran la diversidad como una oportunidad, en la que pueden crear ambientes en el que pueden desarrollarse personas de sustratos muy diferentes, aportando a la confrontación de los prejuicios y la intolerancia” (Bisquerra, 2000).

- **Supuesto específico n° 1**

**El desarrollo de la competencia emocional experimentadas por los y las estudiantes no abarcaría todos sus aspectos, a partir de las cuales emergerían situaciones emocionalmente complejas dentro los procesos de enseñanza - aprendizaje, debido a la prevalencia del concepto de competencias técnico profesionales ligadas al ámbito de la disciplina – profesión, en la formación académica de la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Viña del Mar.**

En base al supuesto anterior, en consideración con la respuesta a la pregunta investigación, los relatos y evidencias recogidas desde las entrevistas realizada a los y las docentes y los análisis de los programas curriculares, se puede establecer que, si bien la competencia emocional se encuentra desarrollada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, no se observarían dentro de los análisis curriculares evidencias que permiten establecer un contenido específicos, relacionado directamente al ámbito más emocional o afectivo personal. Lo que implica la toma de conciencia de las propias emociones y la de los demás; y el manejo de las emociones de forma apropiada.

Sin embargo, se observarían evidencias relacionadas a la autonomía emocional, fundamentada a través de componentes académicos propios del Trabajo Social, como es la finalidad ética – política que se asume frente al quehacer profesional y los aspectos éticos que nutren esta visión. Por ende, se ve reflejado que los contenidos claves y resultados de aprendizajes están orientados hacia una perspectiva que prevalece los contenidos técnicos profesionales en todos sus ámbitos formativos.

En relación a los y las docentes entrevistadas, se puede interpretar que se identificarían obstaculizadores para el abordaje de esta competencia, reflejada principalmente en la variable cultural del poder que existe en un proceso formativo y el escenario de virtualidad el cual dificulta la interacción entre estudiante – docente. Lo que se puede ver reflejado en el siguiente relato:

*“Porque no basta con que uno tenga la disposición a dialogar, necesito que todos los actores implicados tengan esa misma disposición y no necesariamente, todos los estudiantes o docentes tengan esa misma posición para dialogar. Porque, además, yo creo que ahí hay una variable cultural que es el poder. Muchas veces a los*

*estudiantes les cuesta dialogar con los docentes porque hay una posición de jerarquía. Yo soy el profesor, ustedes son los estudiantes; y se tiene una idea de profesor bastante tradicional respecto de que él es el experto y él es el que sabe y eso finalmente, dificulta el dialogo'' (Docente n° 2)*

Por lo tanto, Bisquerra (2000) menciona que el primer destinatario de lo que es la educación emocional (proceso en cual se abordan las competencias socioemocionales) son los y las docentes miembros de la comunidad educativa, ya que es fundamental para su labor como docente y para acompañar el desarrollo de las competencias socioemocionales en los y las estudiantes.

- **Supuesto específico n° 2**

**Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje vivenciado por los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, existiría una predominación de sólo algunos componentes ante el desarrollo de competencias sociales en aspectos curriculares y pedagógicos, específicamente la dominación de habilidades básicas y respeto por los demás. Mientras que las menos considerada estarían relacionadas con la capacidad de gestionar situaciones emocionales y compartir emociones.**

Según el supuesto anteriormente mencionado, las competencias sociales analizadas dentro de los programas curriculares y relatos de docente, no se encontraría específicamente dominada en lo que son las habilidades básicas y el respeto por los demás. Debido a que se son significativamente mayoritarios los relatos y contenidos referidos a lo que son los

comportamientos pro sociales y de cooperación y la prevención y solución de conflictos, a través de contenidos relacionados a tensiones y posibles desafíos en el ámbito laboral. Tal como se aprecia en el siguiente contenido clave:

*“Analizar y reflexionar en el quehacer profesional y las **tensiones y desafíos** del trabajo social con personas y familias”* (Enfoque y métodos de intervención social con personas y familias - Contenidos claves).

Esto también puede ser evidenciado en la importancia que le da la docente respecto a los elementos que estarían o deberían estar asociados a esta dimensión:

*“Entonces, está incorporado o debiese estar incorporado aquellos **elementos que están asociado a la resolución pacífica de los conflictos** a desarrollar un dialogo permanente. A buscar resolver a través de la cultura de la paz, son elementos esenciales para ellos”* (Docente n° 3)

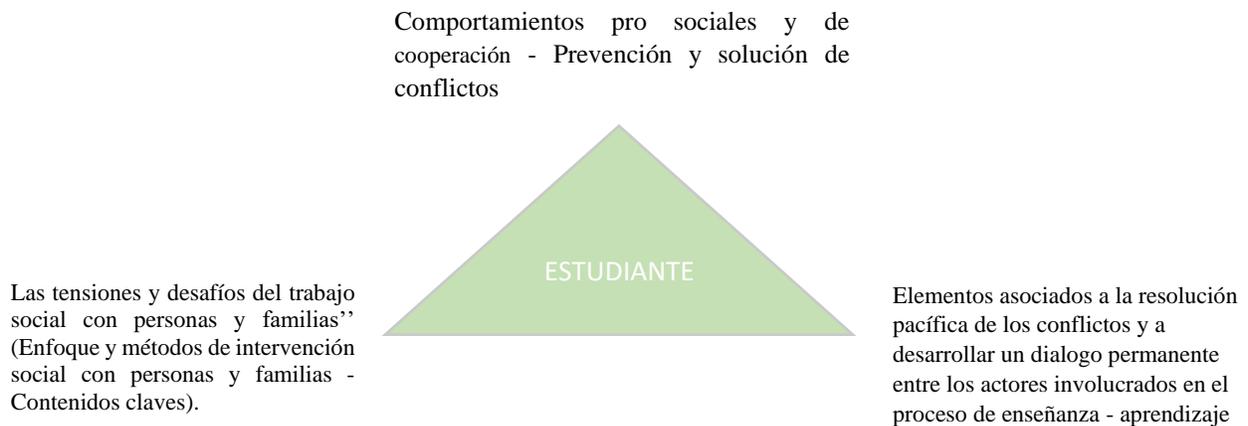
No obstante, justamente las dimensiones menos abordadas en los programas curriculares y por los/as docentes, son la capacidad de gestionar situaciones emocionales y compartir emociones. Según los y las docentes entrevistados/as sería complejo revisar o identificar estos componentes desde el aula por las condiciones estructurales en las que ocurre una clase, ya que el componente presencial era un factor clave para que esto pudiera ocurrir, pero que de todas formas es visto como un desafío constante dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

*“(...) cuando son clases de cátedra, que es una asignatura quizás más teórica, por la cantidad de estudiantes... Una, son pocos los que participan, se mantienen callados,*

y es mucho más **complejo poder revisar o identificar** eso, sobre todo en esta modalidad remota. Por eso, yo creo que se cruza no solamente el tipo de asignatura, si no que las condiciones estructurales en las cuales se genera esa asignatura. Desde la cantidad de estudiantes, hasta la posibilidad de conexión, porque efectivamente, hay estudiantes que por la conectividad que tienen, no pueden prender la cámara. Eso, también es otro obstaculizador para poder abordar esa situación o fortalecer esa competencia'' (Docente n° 2).

Figura 92

*Síntesis de supuesto dos*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a docentes y revisión programas curriculares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

- **Supuesto específico n° 3**

**La configuración del desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar vivenciadas por los y las estudiantes de Trabajo Social, constituiría principalmente la adopción de comportamientos apropiados y responsables**

**satisfactorios en los desafíos que se presentan en el contexto de formación académica de la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Viña del Mar.**

De acuerdo al último supuesto, la configuración de las competencias para la vida y el bienestar que son desarrollada por estudiantes de Trabajo Social, se constituyen de acuerdo a los programas, efectivamente por la adopción de comportamientos apropiados, responsables y comprometidos, que se observan a través de los ejes transversales en contextos de intervención con familias, en las cuales se incorporan conceptos relacionados a género, interculturalidad, derechos, diversidad e inclusión. que cruzan el quehacer profesional del Trabajo Social.

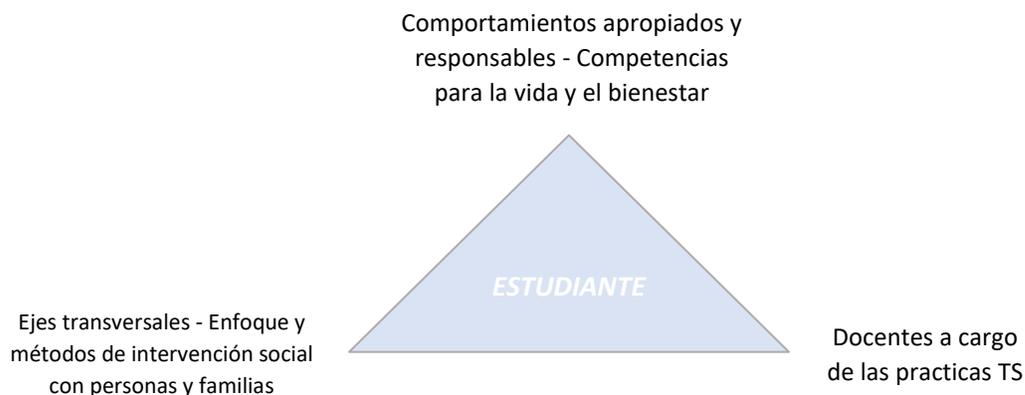
*“Ejes transversales y la intervención familia contemporánea (género, interculturalidad, derechos, diversidad, inclusión)”* (Enfoque y métodos de intervención social con personas y familias - Contenidos claves)

Estos ejes, profundizan en la necesidad de tomar decisiones éticas que contribuyen al desarrollo de los y las sujetos individuales y colectivos, adoptando criterios de resolución fundamentados.

Desde la perspectiva docente, se concibe este aspecto mayoritariamente por docentes que imparten los programas de Prácticas, como lo son pasantía, práctica de comunidad I y II, práctica de persona y familia. A través de las metodologías utilizadas y contenidos abordados, fomentan la formación ciudadana como un elemento transversal, que se exige por el contexto socio político actual e implicancia en el concepto de diversidad.

Figura 93

*Síntesis de supuesto tres*



Elaboración propia. Fuente: Entrevistas a docentes y revisión programas curriculares de la carrera de Trabajo Social, UVM, 2021.

#### **5.4 Recomendaciones de aplicación para la Disciplina/Profesión**

Respecto a las recomendaciones que surgen a partir de la presente investigación, se destaca principalmente, que esta, tiene un sustento formativo, por lo tanto, busca contribuir desde el proceso formativo a la disciplina y profesión. Durante el recorrido que se ha seguido para evidenciar los hallazgos, se ha presentado una de las principales problemáticas que se ha visto incrementada durante estos últimos años, la cual tiene que ver con la necesidad del desarrollo de competencias socioemocionales en procesos de formación de estudiantes, debido a que según un estudio presentado en el capítulo 1 de la presente investigación, menciona que un 74% de los y las estudiantes de educación superior han presentado sintomatología depresiva de moderada a severa, como resultado del confinamiento por el contexto sanitario actual. Además, se menciona que este resultado, no sería muy diferente a las cifras expuestas años anteriores.

Tomando los hallazgos evidenciados, se observa principalmente que los y las estudiantes mantendrían generalmente un alto nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales. Sin embargo,

Esto, indicaría según autores como Álvarez & Bisquerra (1996); Bisquerra, (1990), (1998), que el desarrollo de las competencias socio emocionales a través de la consideración de la educación emocional dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje sería una “estrategia de prevención inespecífica”, las cuales orientan a reforzar las características personales que pueden actuar como factores preventivos frente a los problemas que afectan a la sociedad y a la juventud en particular, como lo es la depresión, el estrés, la ansiedad, entre otras.

A partir de esto y los hallazgos encontrados, es que se han podido visualizar también posibles recomendaciones para el Trabajo Social profesional y disciplinar, ya que la formación que potencie procesos de enseñanza – aprendizajes que incluyan dominio de competencias socioemocionales, las cuales permiten enfrentar y ofrecer soluciones a problemas que se pueden presentar de manera continua en el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Respecto a lo señalado, se sugiere lo siguiente:

En primera instancia, ¿Cómo se entiende la competencia socioemocional y la formación integral de los y las estudiantes? El termino de competencia socioemocional, se concibe de diferentes formas y desde diversas teorías del desarrollo. Por lo tanto, un primer paso es que estudiantes, docentes, directivos, elaboren una visión compartida que les permita comprender el concepto y que plasmen estas declaraciones en su Proyecto educativo de la carrera de Trabajo Social.

Se insta a que los y las docentes de la carrera de Trabajo Social posean un perfil profesional que incorpore especialización y/o conceptualización en el área de las competencias socioemocionales, que exige este nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto actual.

Se recomienda la complementación del aprendizaje experiencial, dentro de las metodologías de enseñanza – aprendizaje consideradas por las asignaturas. Cabe destacar, que se recomienda la complementación con las que ya están, debido a la evaluación de los otros RA presentes en cada una.

Se recomienda incluir componente socioemocional, es actividades que se relacionan con el componente reflexivo del quehacer profesional, como en cuadernos de campo e informes.

Como también, se propone la utilización de estrategias micro curriculares en consideración con las prácticas establecidas dentro del programa curricular de la carrera de Trabajo Social, el cual dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje, se deben ejercer desde la practica significativas que recuperan la implicación y la emoción, por un lado, y la significación social por el otro (Marconi, 2017). Las que orientan a reforzar las características personales que pueden actuar como factores preventivos frente a los problemas que afectan a la sociedad y la juventud en particular. Si bien, se plantea que las causas de esta problemática podrían estar relacionadas con la dimensión social.

A veces, el que el o la estudiante no sepa identificar como se siente o sentirse incapaz de controlar las emociones, pueden llegar a desencadenar situaciones problemáticas, como estrés, depresión, consumo de drogas, ansiedad, entre otros. Por lo mismo, hacer frente a esta

situación mediante procedimientos concretos como actividades, vendrían enriqueciendo lo que en un futuro puede sustentar un programa exclusivo que integre esta competencia.

Estos ajustes se enfocan en los siguientes resultados de aprendizaje:

- Enfoque y Métodos de Intervención Social con Personas y Familias

RA: Analizar y reflexionar acerca de la importancia de las competencias socioemocionales en el quehacer profesional del Trabajo Social con Personas y Familias

- Practica de persona y familia

RA: Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas, metodológicas–relacionales -de aprendizaje, **socioemocionales**, entre otras).

- Enfoque y Métodos de Intervención Social con Grupos y Comunidades

RA: Reconocer la importancia de las habilidades sociales y de comunicación asertiva para interactuar eficazmente con un individuo grupo y/o comunidad.

- Práctica de Grupo y Comunidad I

RA: Analizar el quehacer profesional, valorando la **dimensión socioemocional** y los componentes éticos del Trabajo Social en el ámbito de grupo y comunidad, reconociendo el posicionamiento epistemológico – teórico – metodológico – técnico en que se enmarca la intervención profesional.

- Práctica de Grupo y Comunidad II

RA: Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los

elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas, metodológicas–relacionales -de aprendizaje, **socioemocionales**, entre otras).

- Práctica Profesional I

RA: Ejecuta de manera autónoma y consciente la toma de decisiones, la autorregulación y autonomía emocional

fundamentada y responsable en

los contextos laborales.

- Práctica Profesional II

RA: Desarrollar habilidades sociolaborales y socioemocionales que le permiten fortalecer su inserción laboral.

- Ética Profesional del Trabajo Social

RA: Reflexión de dilemas y toma de decisiones éticas, identificando aspectos socioemocionales que podrían intervenir en el ejercicio de la profesión.

Cabe destacar, que los ajustes curriculares por cada asignatura se pueden revisar en el apéndice “Cuaderno de aplicación de las competencias socioemocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso”. Se contempla las competencias de la carrera en relación al resultado de aprendizaje que se recomienda agregar en una asignatura, y en los otros modificar y agregar el componente socioemocional, integrando para esto la metodología propuesta y la evaluación.

Cuadro 11

*Recomendación y fundamentación de los hallazgos*

<b>Hallazgos</b>	<b>Recomendaciones</b>
<p>El desarrollo de la competencia socioemocional en los procesos de enseñanza - aprendizaje de estudiantes de Trabajo Social, se caracterizaría por estar altamente desarrollada, considerando los resultados expuestos. Sin embargo, se evidenció que existiría una dimensión de estas competencias que mantendrían resultados significativamente dispares en lo que respecta a las dimensiones de la competencia de regulación emocional. Lo que caracterizaría que los y las estudiantes mantendrían ciertas complejidades dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, manteniendo dificultades para expresarse y regularse emocionalmente, a través de la utilización de las habilidades de afrontamiento con las que puede contar cada uno/a.</p> <p>No obstante, la otra competencia que conforma la competencia socio emocional, reconocida como autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar se encontraría significativamente desarrollada en lo que son algunos programas curriculares. Esto, porque</p>	<p>Respecto a lo señalado, se sugiere lo siguiente:</p> <p>En primera instancia, ¿Cómo se entiende la competencia socioemocional y la formación integral de los y las estudiantes? El termino de competencia socioemocional, se concibe de diferentes formas y desde diversas teorías del desarrollo. Por lo tanto, un primer paso es que estudiantes, docentes, directivos, elaboren una visión compartida que les permita comprender el concepto y que plasmen estas declaraciones en su Proyecto educativo de la carrera de Trabajo Social. Se insta a que los y las docentes de la carrera de Trabajo Social posean un perfil profesional que incorpore especialización y/o conceptualización en el área de las competencias socioemocionales, que exige este nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto actual.</p> <p>Se recomienda la incorporación del aprendizaje experiencial, dentro de las metodologías de enseñanza – aprendizaje consideradas por las asignaturas. Cabe destacar, que se recomienda la complementación con las que ya están, debido a la evaluación de los otros RA presentes en cada una.</p> <p>Se sugiere incluir características y/o dimensiones de las competencias socioemocionales en los programas curriculares de la carrera de Trabajo</p>

<p>dentro de estas competencias se contempla la dimensión de responsabilidad y toma de decisiones, la cual se fundamenta en que los y las estudiantes mantendrían comportamientos seguros, responsables y éticos frente a su rol estudiantil. Por lo mismo, la valoración de la perspectiva ética se encuentra específicamente en un programa curricular de la carrera “Ética profesional de Trabajo Social”</p> <p>De acuerdo a la perspectiva docente, se puede concluir que los y las docentes entrevistado/as concuerdan en que el ámbito socio emocional generalmente, no es un tema que este planificado dentro de los programas curriculares, como se podría ver evidenciado en lo que son los resultados de aprendizaje y los contenidos claves. Por lo que, para su abordaje, existirían significados personales y profesional que les atribuyen a este tipo de competencia, en donde se ve reflejado que se torna complejo poder revisar o identificar ciertos aspectos de esta competencia, debido a obstaculizadores como los es el contexto sanitario actual.</p> <p>Sin embargo, se aprecia que este sería un desafío constante en el docente, ya que exigiría un componente presencial para mejor los procesos formativos, pero que de igual forma intentan</p>	<p>Social, a través de la integración de las competencias socioemocionales en los resultados de aprendizaje. Específicamente, en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque y Métodos de Intervención Social con Personas y Familias</li> </ul> <p>RA: Analizar y reflexionar acerca de la importancia de las competencias socioemocionales en el quehacer profesional del Trabajo Social con Personas y Familias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practica de persona y familia</li> </ul> <p>RA: Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas, metodológicas–relacionales -de aprendizaje, <b>socioemocionales</b>, entre otras).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque y Métodos de Intervención Social con Grupos y Comunidades</li> </ul> <p>RA: Reconocer la importancia de las habilidades sociales y de comunicación asertiva para interactuar eficazmente con un individuo grupo y/o comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica de Grupo y Comunidad I</li> </ul> <p>RA: Analizar el quehacer profesional, valorando la <b>dimensión socioemocional</b> y los componentes éticos del Trabajo Social en el ámbito de grupo y comunidad, reconociendo el posicionamiento epistemológico – teórico – metodológico – técnico en que se enmarca la intervención profesional.</p>
--	--

<p>incluir a través de la mediación docente, elementos asociados a la resolución pacífica de los conflictos, escucha activa y trabajo colaborativo cuando surge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica de Grupo y Comunidad II RA: Reflexionar el proceso de práctica con persona y familia, identificando los elementos condicionantes de las decisiones del proceso (teóricas, metodológicas–relacionales -de aprendizaje, <b>socioemocionales</b>, entre otras).</li>   <li>- Práctica Profesional I RA: Ejecuta de manera autónoma y consciente la toma decisiones, la autorregulación y autonomía emocional fundamentada y responsable en los contextos laborales.</li>   <li>- Práctica Profesional II RA: Desarrollar habilidades sociolaborales y socioemocionales que le permiten fortalecer su inserción laboral.</li>   <li>- Ética Profesional del Trabajo Social RA: Reflexión de dilemas y toma de decisiones éticas, identificando aspectos socioemocionales que podrían intervenir en el ejercicio de la profesión.</li>   <li>- Se recomienda incluir componente socioemocional, es actividades que se relacionan con el componente reflexivo del quehacer profesional, como en cuadernos de campo e informes.</li> </ul>
--	---

## **5.5 Fundamentos ético-político de la propuesta**

La presente investigación se lleva a cabo con el fin de estudiar el desarrollo de las competencias socioemocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo social en la Universidad de Viña del Mar.

Para la disciplina de Trabajo Social, lo socioemocional se transforma en un componente clave para afrontar todos estos “cambios históricos de la humanidad y sus procesos de desarrollo en contextos de precarización y vulnerabilidad en Chile y el mundo, han posicionado y tensionado al Trabajo Social a ser una disciplina que se desenvuelve en diferentes esferas sociales, productivas y reproductivas”. (Merino Flores & Ibáñez González, 2020)

En una sociedad soberanamente tecnológica, global, democrática, competitiva, y en constante transformación, requiere de un desarrollo humano en toda su potencialidad. Por esta razón, es sumamente importante que esta disciplina se haga cargo de la se formación socioafectiva y ética, a través de la educación socioemocional que comprender las nuevas pautas curriculares e innovaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se exigen. Esta disciplina requiere de profesionales que conozcan la realidad y establezcan estrategias tendientes a transformarla.

Es por esta razón que la educación emocional es un desafío para los futuros Trabajadores/as Sociales, ya que permite la comprensión, análisis, interpretación e intervención de la realidad que permita el desarrollo del conocimiento en un ejercicio dialéctico permanente.

En este mismo sentido el Trabajo Social se encuentra envuelto y se construye desde lo ético-político es decir, la ética y la política están fuertemente imbricadas y guían nuestro accionar en lo cotidiano, la política le concierne al trabajo social (Zamanillo & Martin, 2011,

pág. 101), reconociendo con esto el que nuestro actuar siempre es político, siempre supone relaciones de poder y siempre debe lidiar con la forma en que éstas afectan a las condiciones y situaciones sociales que intervienen los y las profesionales (Midgley, 2008, pág. 15) Esta profesión es una apuesta ética y política que apunta hacia la transformación social.

Por lo tanto, se señala que no existe forma de separar el Trabajo Social de la política, ya que la profesión ha tenido desde sus orígenes una fuerte impronta política. En donde se considera según la Federación Internacional de Trabajo Social, la definición de esta disciplina/profesión, “El Trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, el fortalecimiento y liberación de las personas”

Esta profesión no se puede desprender del carácter político, ya que debe responder a las demandas y necesidades sociales en general, pues para contribuir a un cambio debemos partir por concientizar las propias acciones en la vida cotidiana y profesional, es fundamental que dentro de la profesión el reflexionar sobre el rol que estamos ocupando socialmente. Por ello, es fundamental cuestionar los discursos y prácticas desde la formación profesional. “Somos profesionales cuya práctica está dirigida para hacer enfrentamientos críticos de la realidad, por tanto, necesitamos de una sólida base de conocimientos, aliada a una dirección política consistente que nos posibilite desvendar adecuadamente las tramas coyunturales, las fuerzas sociales presentes” (Olaya, 2018)

Este estudio tiene como objetivo aportar en la generación de conocimientos para el contexto formativo de Trabajo social, al obtener una visión que permita comprender la importancia y consecuencias de la educación socioemocional para el quehacer profesional de sus estudiantes.

Permitiendo dar cuenta de los diferentes contextos sociales y culturales comprendiendo las percepciones de su contexto actual, es decir en los procesos de construcción de realidad social en la que se desempeñan. Además, la educación socioemocional, es un concepto al que se le ha asignado la importancia de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje. “Al potenciar el bienestar y aprendizaje socioemocional de los estudiantes redunda también en mayores logros académicos, a través de la generación de ambientes nutritivos, el desarrollo de competencias necesarias para aprovechar la experiencia académica, el desarrollo de una relación positiva entre estudiantes y docentes y el fortalecimiento de la autoestima” (Valdivia, y otros, 2003, pág. 13) beneficiando a toda la comunidad estudiantil.

## REFERENCIAS

- Achilli, E. (2000). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Libros.
- Aguayo, C., López, T., & Quiroz, T. (2007). Ética y Trabajo Social en las voces de sus actores: un estudio desde la práctica profesional. Santiago de Chile: Colegio de Asistentes Sociales de Chile A.G.
- Ahedo, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? Foro de educación, volumen (24), 125 - 140.
- Alayón, N., & Molina, M. L. (2007). La desigualdad social: desarrollo y desafíos del Trabajo Social desde la Reconceptualización en. Textos & Contextos (Porto Alegre), vol. 6, 34 - 68.
- Alayón, N., Barreix, J., & Cassineri, E. (1971). ABC del Trabajo Social Latinoamericano. Buenos Aires: Editorial ECRO.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). Competencias y formación en la edad adulta. Barcelona: Alertes.
- Alonso, L. (1998). La mirada cualitativa en sociología: Una apro Durán, M. M., & Soto-Lesmes, V. I. (2010). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. Obtenido de El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. Aquichan, 10(3): <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1743>
- lores, N. (. (abril de 2008). Algunos elementos condicionantes del aprendizaje de la investigación en la educación superior. Obtenido de SCIELO. Investigación y Postgrado, vol. 23: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872008000100007](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000100007)
- ximación interpretativa. . Madrid.: Fundamentos.
- Alonso, L. (1998). La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L., Fernández, C., & Nyssen, J. (2009). El debate sobre competencias. El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Madrid: ANECA.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educativa. 6ta edición. Santiago de Chile: Lecciones. Edición Universidad Católica de Chile. Obtenido de Sexta edición actualizada.

- Arón, A. M., & Milicic, N. (2017). *Clima Social Escolar Y Desarrollo Personal*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1969). *Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social*. Resolución 2542 XXXIV. Madrid: Oficina de información de NNUU.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). *La empresa educativa chilena*. *Educación y Sociedades Campinas*, vol. 32, 305 - 322.
- Auné, S., Blum, D., Abal, J., Lozzia, G., & Attorresi, F. (2014). *La conducta prosocial: Estado actual de la investigación*. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 11, 21 - 33.
- Ballestero, A. (2009). *Dilemas éticos en Trabajo Social: el modelo de la ley social*. *Portularia*, vol. IX, núm. 2, 123 - 131.
- Barba, E. (2002). *Taller de Diseño Curricular Basado en Competencias*. MINEDUC Y SENCE. Chile.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología en las ciencias sociales, apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la república.
- Beltrán, M. (1985). *Las cinco vías de acceso a la realidad social*. *Revista española de investigaciones sociológicas*, vol. 29, 7 - 42.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. *Educación emocional y valores*. España: Wolters Kluwer, sexta edición.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 61 - 82. *Educación XXI*, 61 - 82.
- Burnard, P. (1988). *Experiential learning: some theoretical considerations*. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 7, 127 - 133.
- Caparrós, N., & Raya, E. (2015). *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social*. La Rioja: Grupo 5.
- Castañeda, P., & Salamé, A. M. (2009). *Profesionalidad del Trabajo Social Chileno*. *Revista Trabajo Social*, vol. 76, 111 - 117.
- Chamboredon, J., Passeron, J., & Bourdieu, P. (1975). Bourdieu, P., Passeron, J. C. y Chamboredon, J. C. *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Delors, J., Mufti, A., Amagi, I., Carneira, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Drucker, J., & Goldstein, H. (2007). Assessing the regional economic impacts of universities: A review of. *International Regional Science Review*, vol. 30, n° 1, 20 - 46.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. *Avances en medición*, vol. 6, 27 - 36.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avance en medición*, vol. 6, 27 - 36.
- Estrada, V. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, vol. 16, 21 - 53.
- Fernández, E. (2009). aprendizaje experiencial, investigación - acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP* vol. 12, 39 - 57.
- Ferreira, K., & Gomes, P. (2013). Projeto Tuning América Latina em universidades brasileiras: características e escopos na área de educação. *Paradigmas*, vol. 34, 53 - 71.
- Frías, R., & García, S. (2007). Educar las emociones: un reto para el profesorado del siglo XXI. *Revista Práctica Docente*, volumen (8) , 451 - 458.
- Galán, M. (2010). Ética de la investigación. *Revista iberoamericana de educación* , 1 - 2.
- Gómez, C., & Gómez, M. (2014). Retos y cambios en la organización universitaria. Hacia un nuevo modelo de enseñanza - aprendizaje. *Revista Internacional de Organizaciones*, vol. 13, 85 - 109.
- Gómez, M.-Á., & Alzate, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Revista Educación y Educadores*, volumen (3), 453 - 474.
- González, A., & Padilla, J. (1999). Un esquema conceptual para analizar la validez en las investigaciones mediante encuesta. *Metodología de Encuestas*, 85 - 98.
- Hernández, J. (2004). *Trabajo Social en la Postmodernidad*. Madrid: Libros Centena.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6° Edición. México D.F: Mc Graw Hill .
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning . *Review of Educational Research*. Volume 67, 88 - 140.

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2010). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 243 - 266.

José Ortega y Gasset. (1982). *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madrid: Alianza editorial.

Juliá, M. T. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. *Psicología educativa. Proponiendo rumbos problemáticas y aportaciones*, 245 - 269.

Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: Ediciones Edward. Grupo Editorial Lumen Hvmánitas.

Le Boterf, G. (2011). *Ingenierie et évaluation des compétences (Ressources humaines)*. 6ta Edición. París: Eyrolles Organisation Edición.

Manganiello, E. (1985). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Martinez Clares, P., & González Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa* Vol. 45, 1 - 23.

Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 3, 613 - 619.

Mastrangelo, R. (2002). *Acerca del objeto del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Lumen Hvmánitas.

Mega, C., Ronconi, L., & Beni, R. D. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 106, 121 - 131.

Mendoza, L. (2008). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

Merino Flores, P., & Ibáñez González, P. (2020). TRABAJO SOCIAL Y EDUCACION: DIAGNOSTICO Y PROPUESTA ESTRATEGICA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 31 - 53.

Merino, P., & Ibáñez, P. (2020). Trabajo Social y educación: diagnóstico y propuesta de estrategias para favorecer la convivencia escolar. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, vol. 15, 31 - 53.

- Moix, M. (2004). El Trabajo Social y los Servicios Sociales. Su concepto. Revista Cuadernos de Trabajo Social, volumen (17), 131 - 141.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO Editorial.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan, vol. 12, 263 - 274.
- Olaya, E. (2018). Perspectiva Ético-Política en la Investigación e Intervención de Trabajo Social. Universidad de La Salle, 7-9.
- Pereira Del Prette, Z. A., & Del Pret, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. Paidéia, vol. 18(41), 517-530.
- Pereira, A. (2020). Magíster Profesional en Educación. Serie 3, Libro II. Santiago de Chile: Universidad Miguel de Cervantes UMC.
- Pereira, C., Navarrete, C., & Bone, M. (2019). Conciencia emocional y regulación emocional. Visionario Digital (3), 75 - 83.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La muralla S.A.
- Pérez, V., Amador, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 18, 99-114.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Revista Nómadas, vol. 18, 195 - 202.
- Reyes, M. d. (2020). El Desarrollo de Competencias Comunicativas: uno de los Principales Retos en la Educación Superior a Distancia. EDUCREA, 5.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et acde européen de qualification: opportunités, enejux et dérives. Indirect, 78 - 89.
- Rogers, C. (1969). Freedom to learn. Ohio : Merrill.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Revista de Antropología Experimental, volumen 10, 89 - 102.
- Romero, M., Ramos, R., Castillo, C., Pérez, D., & Hernández, N. (2018). Aprendizaje servicio en la educación superior: desde la participación individual a la participación institucionalizada. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 123 - 141.

Ruz, O. (2016). Reorientación y Reconceptualización del Trabajo Social en Chile. Santiago de Chile: Ril Ediciones.

Salazar, C., Olgún, C., & Muñoz, Y. (2019). Competencias genéricas en la educación superior: Una experiencia en la Universidad del Bío Bío, Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 24, 807 - 825.

Serrano, J., & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, 1 - 27.

Tejada, J. (1999). Acerca de la Competencias Profesionales. *Herramientas*, volumen (56), 20 - 30.

Tejada, J. (2013). Profecionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. Obtenido de *La informalización de la educación [monográfico en línea]*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, pág. 170-184.

Tobón, S. (2014). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Universidades*, vol. 48, 21 - 32.

Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, volumen (13), 23 - 34.

Zamanillo, T., & Martin, M. (2011). La responsabilidad política del Trabajo Social. *Global social work*, 97 - 115.

## BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, P. (s/f). Recopilación. Concepto de Competencias. Barcelona: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
- Colunga, S., & García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Revista Humanidades Médicas* Vol. 16 (2), 317 - 335.
- Duque, A. (2012). Didácticas sociales para la práctica en el Trabajo Social. Un estado del arte en experiencias autopoiéticas: 2000 - 2009. *Revista Eleithera*, vol. 6, 26 - 47.
- Duque, A., & Gallego, G. (2008). Didáctica de la cotidianidad - acotaciones para la intervención del trabajo social en las transiciones ecológicas. *Revista Eleuthera*, Volumen 2, 11 - 36.
- Gamboa Bobadilla, C. (Febrero de 2013). Apuntes sobre investigación formativa. Obtenido de [http://idead.ut.edu.co/Aplicativos/PortafoliosV2/Autoformacion/materiales/documentos/u2/Apuntes\\_sobre\\_investigacion\\_formativa.pdf](http://idead.ut.edu.co/Aplicativos/PortafoliosV2/Autoformacion/materiales/documentos/u2/Apuntes_sobre_investigacion_formativa.pdf)
- Núñez, S., Ávila, J., & Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*. Vol. 8, 84 - 103.
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. *Pensando la Universidad* , 262-280.
- Guevara, Y., González, C., Jiménez, D., & Alcázar, R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta colombiana de Psicología*, 21, 116 - 127.

## WEBGRAFÍA

Aguerrondo, I. (s/f). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo: <https://www.oei.es/historico/administracion/aguerrondo.htm>

ANECA, A. N. (Marzo de 2005). Libro blanco Título de grado en Trabajo Social. Obtenido de [http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf)

Bachelard, G. (1974). La formación del espíritu científico. Obtenido de Siglo XXI, Buenos Aires, : <file:///C:/Users/ccarp/Desktop/Bachelard.pdf>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile . (2019). Ley 21091. Sobre educación superior. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley general de la educación N 20.370 D.F.L. N1. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s/f). Capítulo III: De Los Derechos Y Deberes Constitucionales. Artículo 19. Obtenido de <https://www.senado.cl/capitulo-iii-de-los-derechos-y-deberes-constitucionales/senado/2012-01-16/093413.html>

Calderón, G., Zamora, R., & Medina, G. (2017). La educación superior en el contexto de la globalización. Obtenido de Revista Universidad y Sociedad , volumen (2): <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus48317.pdf>

Centro Universitario de Desarrollo. (Abril de 2004). Competencias de egresados universitarios. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2004/04/competencias-de-egresados-universitarios.pdf>

Covarrubias, C., Acosta, H., & Mendoza, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. Obtenido de SCIELO.

Durán, M. M., & Soto-Lesmes, V. I. (2010). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. Obtenido de El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. Aquichan, 10(3): <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1743>

lores, N. (. (abril de 2008). Algunos elementos condicionantes del aprendizaje de la investigación en la educación superior. Obtenido de SCIELO. Investigación y Postgrado, vol. 23: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872008000100007](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000100007)

de Arquer, M. (1995). Fiabilidad Humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos. Obtenido de Centro Nacional de Condiciones de Trabajo.: [http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp\\_401.htm](http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_401.htm)

Denman, C., & Haro, J. (2000). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Obtenido de [http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7\\_Guba\\_Lincoln\\_Paradigmas.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf)

Department for Education and Skills. (May de 2006). Government, HM. Obtenido de Command of Her Majesty: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/324573/DFE\\_Departmental\\_Report\\_2006.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/324573/DFE_Departmental_Report_2006.pdf)

Frías, M., López, A., & Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. Estudios psicológicos. (Natal), vol.8. Universidad de Sonora, México, SCIELO. Obteido de [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000100003#back1](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100003#back1).

Garretón, M. A. (2009). Matriz sociopolítica y desarrollo socio - económico en Chile. Diplomacia, Estrategia y Política, vol. 9, 45 - 71. Obtenido de Chile: Instituciones y desarrollo económico: <https://www.manuelantoniogarreton.cl/documentos/artespanolmatrizippg.pdf>

Guzmán, L., & Ritchie, D. (s/f). Los derechos humanos en la enseñanza del Trabajo Social. Avances, problemas y desafíos frente a una sociedad en cambio. . Obtenido de [www.ts.ucr.ac.cr](http://www.ts.ucr.ac.cr) Escuela de Trabajo Social Costa Rica: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/nac/cr/cr-con-04-17.pdf>

Herrerías, C., & Isoard, M. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. Sinéctica. (43) SCIELO. , [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000200014](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200014).

Lahera, E. (2002). ¿Cómo se originan las políticas? Obtenido de Capítulos I, II, III: [https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/PoliticasyPublicas/LAHERA\\_E.\\_2002.\\_Introduccion\\_a\\_las\\_politicasypublicas.\\_Cap.I\\_II\\_III.pdf](https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/PoliticasyPublicas/LAHERA_E._2002._Introduccion_a_las_politicasypublicas._Cap.I_II_III.pdf)

Lleixá, T., Gros, B., Mauri, T., & Medina, J. (Julio de 2018). El uso de las analíticas de aprendizaje para la mejora de la formación. Obtenido de Educación 2018 - 2020: [https://www.researchgate.net/publication/326405516\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_analiticas\\_de\\_ap](https://www.researchgate.net/publication/326405516_El_uso_de_las_analiticas_de_ap)

Marconi, L. (2017). La importancia de las emociones en la educación. Las neurociencias y su impacto en la educación. Obtenido de TESEOPRESS: <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/59/>

- Martínez, C. (2020). Intervención y psicoterapia en crisis en tiempos del coronavirus. Obtenido de [https://psicologia.udp.cl/wp-content/uploads/2020/04/GUIA-IC-COVID-19\\_abril2020.pdf](https://psicologia.udp.cl/wp-content/uploads/2020/04/GUIA-IC-COVID-19_abril2020.pdf)
- Midgley, J. (2008). Desigualdad global, poder y el mundo unipolar: implicancias para la educación en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*. <http://ojs.uc.cl/index.php/RTS/article/view/19251/15845>, 13 - 18.
- Ministerio de Educación. (2013). MINEDUC. Obtenido de Servicio de información de educación superior: <https://www.mifuturo.cl/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/>
- MINEDUC. (s/f). MI FUTURO. Obtenido de Subsecretaría de Educación Superior: <https://www.mifuturo.cl/proyecta-tu-futuro/>
- Navarro, L. (22 de septiembre de 2020). Realidad educacional. Apuntes, opinión y análisis. Obtenido de El sector Educación bajo el estallido social y la pandemia: <http://realidadeducacionalchilena.blogspot.com/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (s/f). La educación transforma vidas. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/education>
- Organización Educativa. (s/f). Impacto Social. Obtenido de [http://www.oas.org/udse/cd\\_educacion/cd/prie/Cap\\_5.pdf](http://www.oas.org/udse/cd_educacion/cd/prie/Cap_5.pdf)
- Pachón, M. J. (s.f). La formación para la práctica profesional del Trabajador Social. Obtenido de Dialnet.unirioja: <file:///C:/Users/CLARI/Downloads/Dialnet-LaFormacionParaLaPracticaProfesionalDelTrabajadorS-2002396.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de métodos mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV [file:///C:/Users/ccarp/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ccarp/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20(1).pdf), 15 - 29.
- Randall, G., & Kindiak, D. (12 de Diciembre de 2008). Deprofessionalization or postprofessionalization? Reflections on the state of social work as a profession. Obtenido de *Social Work in Health Care*, vol. 47: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00981380802173855>
- Redondo, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas. Obtenido de *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1): <http://investigiumire.iucesmag.edu.co/index.php/ire/article/viewFile/56/5>

Rendón, A. (Julio de 2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. Obtenido de SCIELO - Sophia vol.11 no.2: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322015000200010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000200010)

Roca, E. (2014). Cómo mejorar tus habilidades sociales . Obtenido de ACDE: <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

Sarmiento, M. (2007). Enseñanza y Aprendizaje. Obtenido de Universitat Rovira I Virgili : [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS\\_CAPITULO\\_2.pdf;sequence=4](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4)

Servicio de Información de Educación Superior . (2020). Matrícula en Educación Superior. Informe 2020. Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación.

Skjong, R., & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. . Obtenido de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación. (s/f). MIFURURO.CL. Obtenido de MIFURURO.CL: <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A., & Scharager, J. (2003). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. . Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuelas de psicología y medicina. Facultad de Ciencias sociales y Medicina. [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.%20MINEDUC-PUC.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.%20MINEDUC-PUC.pdf).

Universidad de Viña del Mar . (s/f). Universidad de Viña del Mar. Obtenido de <https://www.uvm.cl/proyecto-educativo/>

Villamil, L. (2008). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. Obtenido de Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/obstepis.html>

## APÉNDICES

### Matriz de consistencia interna

Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 - 2021							
Problema General	Pregunta General de Investigación	Objetivo General	Hipótesis General	Supuesto General	Dimensiones Generales		
Las nuevas demandas del mundo académico y laboral, exigirían un nuevo perfil profesional enfocado en formar estudiantes comprometidos académica y socio – emocionalmente. Por lo que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable, potenciando una mejor adaptación a los diversos contextos en los que puede estar inmerso un/a Trabajador/a Social y favoreciendo un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.	¿Cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio – emocionales que configuran los procesos de enseñanza – aprendizajes vivenciados por los y las estudiantes de Trabajo Social, de la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020-2021?	Describir cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020 – 2021.	Las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, se encontrarían desarrolladas en más de un 74%, debido a la formación académica integral que reciben por parte de docentes ligados/as al ámbito de las ciencias sociales.	Los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar desarrollaron ampliamente las competencias técnico-profesional, relacionadas con el “saber” y el “saber hacer” en comparación con el desarrollo de las competencias socio emocionales, que son necesarias para lograr un desempeño profesional integral en el contexto actual.	1) Competencias emocionales 2) Competencias sociales 3) Competencias para la vida y el bienestar		
					<b>Alcance de la Investigación</b>		
					Descriptivo		
<b>Preguntas específicas de investigación</b>		<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Supuestos Específicos</b>	<b>Dimensiones de análisis</b>		
					<b>Categorías de Análisis Previas</b>		
					<b>Programas curriculares disciplinares</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Docentes</b>
					<b>Técnica(s) de recolección/ producción de datos</b>		

					Análisis documental	Escala de Likert	Entre vista semi estructurada
<p><b>P1:</b> ¿Cómo se caracteriza y desarrolla la conciencia, regulación y autonomía emocional en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar?</p>	<p><b>OE1:</b> Describir las características y el desarrollo de la conciencia, regulación y autonomía emocional de los y las estudiantes durante los procesos de enseñanza - aprendizaje en relación a la formación académica de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar.</p>	<p><b>Hi1:</b> El desarrollo de las competencias emocionales con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, se caracteriza principalmente por la utilización de la competencia de autonomía emocional referida a la responsabilidad en más de un 87%, la que les permite implicarse en comportamientos seguros, responsables y éticos.</p>	<p><b>SE1:</b> El desarrollo de las competencias socio emocionales experimentadas por los y las estudiantes no abarcaría todos sus aspectos y se manifiestan en menor medida en los procesos de enseñanza - aprendizaje, debido a la prevalencia del concepto de competencias técnico profesionales ligadas al ámbito de la disciplina – profesión, en la formación académica de la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Viña del Mar.</p>	1. Toma de conciencia de las propias emociones	<p><b>Sub – Categorías preestablecidas</b> -Toma de conciencia de las propias emociones. -Dar nombre a las emociones. - Comprensión de las emociones de los demás.</p>	<p>1. Poseo capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los propios sentimientos y emociones. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca</p>	<p>1. ¿Ha mencionado el concepto y la importancia de tomar conciencia de las propias emociones dentro de la formación entre sus estudiantes antes? ¿Por qué?</p>
		<p><b>Ho1:</b> El desarrollo de las competencias emocionales en relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, se caracteriza principalmente por la no utilización de la competencia de autonomía emocional referida a la responsabilidad en más de un 87%, la que les permite implicarse en comportamientos seguros, responsables y éticos.</p>	2. Dar nombre a las emociones	<p>2. Utilizo el vocabulario y expresiones adecuadas para reconocer mis emociones. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca</p>			

							de formación?
		<p><b>Ha1:</b> El desarrollo de las competencias emocionales en relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, se caracteriza principalmente por la utilización de la competencia referida al análisis crítico de normas sociales en más de un 84%, la que les permite tener la capacidad de evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales, relativos a las normas sociales y comportamiento personales.</p>		3. Comprensión de las emociones de los demás.		3. Tengo capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás y de implicarme empáticamente en sus vivencias emocionales. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	3. ¿Cree usted que los y las estudi antes tienen la habilidad de comprender las emociones de los demás? ¿En qué situación o experiencia lo ha podido observar?
		<p><b>He1:</b> X= 87%</p>		4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	<p><b>Sub – Categorías preestablecidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</li> <li>-Expresión emocional.</li> <li>-Regulación emocional.</li> <li>-Habilidades de afrontamiento.</li> <li>-Capacidad para autogenerar</li> </ul>	4. Identifico la influencia que los estados emocionales tienen sobre mi comportamiento, dentro del proceso de formación. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	4. ¿En qué sentido aporta a sus estudi antes a comprender que la influencia de los estados emocionales pudier a interferir en el

					emociones positivas		comportamiento individual y grupal de ellos/as mismos/as y su entorno?
				5. Expresión emocional		5. Poseo capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	5. ¿Cómo potencia la habilidad de expresar las emociones y sentimiento de forma adecuada en los y las estudiantes?
				6. Regulación emocional		6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones negativas que surgen en la formación académica, tales como la impulsividad, la frustración y la intolerancia. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no	6. ¿Usted ha desarrollado el concepto de regulación emocional entre los y las estudiantes? ¿Cree que es necesario poder abordarlo?

					(2) La mayoría de las veces no (1) Nunca		
				7. Habilidades de afrontamiento	7. Poseo habilidades para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	7. ¿Desarrolla en los y las estudiantes antes, habilidades para afrontar los sentimientos y emociones negativas que puedan experimentar en la formación académica?	
				8. Competencia para autogenerar emociones positivas	8. Tengo la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	8. ¿Usted potencia las habilidades de los y las estudiantes para autogenerar emociones positivas?	
				9. Autoestima	<b>Sub – Categorías preestablecidas</b> -Autoestima.	9. Tengo una imagen positiva de sí mismo. (5) Siempre	9. ¿Integra y potencia el concepto de

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Automotivación.</li> <li>- Actitud positiva.</li> <li>- Responsabilidad.</li> <li>- Auto – eficacia emocional.</li> <li>- Análisis crítico de las normas sociales.</li> <li>- Resiliencia.</li> </ul>	<p>(4) La mayoría de las veces  (3) Algunas veces sí, algunas veces no  (2) La mayoría de las veces no  (1) Nunca</p>	<p>autoestima entre los y las estudiantes durante la formación académica?</p>
				10. Automotivación		<p>10. Tengo la capacidad de auto motivarme e implicarme emocionalmente en actividades diversas de la universidad.  (5) Siempre  (4) La mayoría de las veces  (3) Algunas veces sí, algunas veces no  (2) La mayoría de las veces no  (1) Nunca</p>	<p>10. ¿Percibe la habilidad de automotivación entre los y las estudiantes dentro del aula y en actividades extracurriculares?</p>
				11. Actitud positiva		<p>11. Tengo una actitud positiva ante la vida, con mi persona y con la sociedad, lo que incluye sentirme optimista al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.  (5) Siempre  (4) La mayoría de las veces  (3) Algunas veces sí, algunas veces no</p>	<p>11. Dentro de la sala de clases ¿Existen una actitud positiva entre los y las estudiantes? ¿Cómo se desarrolla?</p>

						(2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	
				12. Responsabilidad		12. Poseo capacidad para implicarme en comportamientos seguros, saludables y éticos. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	12. ¿Destaca a los y las estudiantes antes la importancia del concepto de responsabilidad durante la formación académica? ¿En qué sentido?
				13. Auto-eficacia emocional		13. He aprendido a lo largo de mi formación académica universitaria, a aceptar mi propia experiencia emocional. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	13. ¿Con sus estudios antes cómo han abordado el concepto y sus implicancias en base a la eficacia emocional?

				14. Análisis crítico de normas sociales		14. Durante el proceso de formación académica, soy capaz de evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y comportamientos personales. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	14. ¿Usted transmite habilidades a los y las estudiantes antes para generar la capacidad de reflexión y criticar la realidad social en el cual están inmersos? ¿De qué forma?
				15. Resiliencia		15. Reconozco y afronto las situaciones adversas que la vida me pueda deparar, durante mi proceso de formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	15. ¿Cree que es necesario destacar el concepto de resiliencia entre los y las estudiantes en su formación? ¿Por qué?
<b>P2:</b> ¿Cómo se caracteriza el desempeño estudiantil y formativo relacionado con el desarrollo de las competencias sociales, en los y las estudiantes de Trabajo Social de la	<b>OE2:</b> Caracterizar del desempeño estudiantil y formativo de los y las estudiantes de Trabajo Social, a través	<b>Hi2:</b> La caracterización y el desarrollo de la competencia social en los y las estudiantes	<b>SE2:</b> Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje vivenciado por los y las estudiantes de	16. Dominar las habilidades sociales básicas	<b>Sub – Categorías preestablecidas</b> -Dominación de habilidades	16. Mantengo una postura adecuada al momento de entablar una conversación, lo que	16. ¿Cómo desarrolla y potencia las habilidades

<p>Universidad de Viña del Mar y su proceso de enseñanza – aprendizaje durante los períodos 2020 - 2021?</p>	<p>del desarrollo las competencias sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje, durante los períodos 2020 – 2021.</p>	<p>de Trabajo Social y su formación académica en la Universidad Viña del Mar, está relacionada en un 80% con que los y las estudiantes presentan sólo dos componentes de esta competencia, a saber: la capacidad de dominar las habilidades sociales básica y el respeto por los demás.</p>	<p>Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar, existiría una predominación de sólo algunos componentes ante el desarrollo de competencias sociales, específicamente la dominación de habilidades básicas y respeto por los demás. Mientras que las menos dominadas estarían relacionadas con la capacidad de gestionar situaciones emocionales y compartir emociones.</p>	<p>17. Respeto por los demás</p>	<p>sociales básicas. -Respeto por los demás. - Comunicación receptiva. - Comunicación expresiva. -Compartir emociones. - Comportamiento pro – social y cooperación. -Asertividad. -Prevención y solución de conflictos. -Capacidad de gestionar situaciones emocionales.</p>	<p>incluye escuchar, saludar, despedirme, dar las gracias, pedir por favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas.  (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca</p>	<p>dades sociales básicas de los y las estudiantes antes que sirven para el óptimo desarrollo de su experiencia académica?</p>
		<p><b>Ho2:</b> La caracterización y desarrollo de la competencia social en los y las estudiantes de Trabajo Social y su formación académica en la Universidad Viña del Mar, no estaría relacionada en un 80% con que los y las estudiantes manejan asertivamente sólo dos componentes de esta competencia, a saber: la capacidad de dominar las habilidades sociales básica y el respeto por los demás.</p>	<p>17. Acepto y respeto las diferencias individuales, grupales, que puedan surgir en mi proceso de formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca</p>		<p>17. ¿Percibe que los y las estudiantes antes tienen respeto por su entorno? ¿Cómo lo han podido visualizar durante el proceso de enseñanza - aprendizaje?</p>		

		<p><b>Ha2:</b> Las características y el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar presentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje vivenciados por los y las estudiantes de Trabajo Social se configuran principalmente a través de la capacidad de buscar ayuda y recursos en un 71% . Aa</p>		18.Practicar comunicación receptiva		18. Poseo la capacidad para recibir los mensajes con precisión y comprender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	18. ¿Transmite y practica la comunicación receptiva con los y las estudiantes dentro de la sala de clases ? Puede ejemplificar.
		<p><b>He2:</b> X= 80%</p>		19.Practicar la comunicación expresiva		19. Poseo la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar mis propios pensamientos y sentimientos con claridad, en el contexto de la formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	19. Dentro de la formación académica, ¿cómo transmite el concepto de comunicación expresiva entre los y las estudiantes?
				20.Compartir emociones		20. Soy capaz de compartir mis emociones, a través de la sinceridad expresiva con mis pares.	20. Durante sus clases, ¿Existiría un ambiente favorable

						(5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	para compartir las emociones individuales y grupales que surgen entre los y las estudiantes? ¿Cómo se desarrolla?
				21. Comportamiento pro – social y cooperación		21. Mantengo una actitud de amabilidad y respeto con mis compañeros/as al momento de esperar mi turno para ser escuchado, compartir en situaciones didácticas y de grupo. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	21. ¿Cómo potencia la cooperación y un comportamiento pro-social entre los y las estudiantes?
				22. Asertividad		22. Sostengo un comportamiento equilibrado, a la hora de defender y expresar mis propios derechos, opiniones y sentimiento, dentro de las aulas.	22. ¿Cómo ha abordado en su cátedra el concepto de comunicación asertiva?

						(5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	a con los y las estudi antes?
				23.Prevenición y solución de conflictos		23. Mantengo una actitud adecuada para identificar, anticipar o afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales que surgen desde mi formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	23. En la formación académica de los y las estudi antes ¿Les provee herramientas necesarias para prevenir y solucionar conflictos? ¿Cuáles serían?

				24.Capacidad de gestionar situaciones emocionales		24.Sostengo continuamente en el proceso de formación académica, una actitud adecuada para reconducir situaciones emocionales difíciles, que requieren una regulación emocional, con mis pares o sujetos de atención. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	24. ¿Cree que es necesario desarrollar la capacidad de gestionar situaciones emocionales complicadas en los y las estudiantes antes que provienen desde la misma experiencia educativa? ¿Por qué?
<b>P3:</b> ¿Cuál es el desarrollo y caracterización de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza - aprendizajes de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar?	<b>OE3:</b> Evaluar el desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.	<b>Hi3:</b> Las características y el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizaje vivenciados por los y las estudiantes de Trabajo Social, se configuran principalmente por la toma de decisiones en un 77% y la capacidad de sentirse parte de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida en un 73%.	<b>SE3:</b> La configuración del desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar vivenciadas por los y las estudiantes de Trabajo Social, constituiría principalmente la adopción de comportamientos apropiados y responsables satisfactorios en los desafíos que se presentan en	25. Fijar objetivos adaptativos	<b>Sub – Categorías preestablecidas</b> -Fijar objetivos adaptativos. - Búsqueda de ayuda y recursos. - Reconocimiento de los propios derechos y deberes. - Bienestar dentro del contexto académico. - Capacidad de generar experiencias óptimas.	25. Tengo la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas en el contexto estudiantil. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	25. ¿Se preocupa de potenciar y enseñar la habilidad que permiten fijar objetivos y metas claras en los y las estudiantes antes respecto a su formación?

		<p><b>Ho3:</b> Las características y el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizaje vivenciados por los y las estudiantes de Trabajo Social, no se configuran principalmente por la toma de decisiones en un 77% y la capacidad de sentirse parte de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida en un 73%.</p>	<p>el contexto de formación académica de la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Viña del Mar.</p>	<p>26.Toma de decisiones</p>		<p>26. En el contexto académico puedo asumir la responsabilidad de mis propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca</p>	<p>26. En el proceso de enseñanza el cual ejerce ¿desarrolla la habilidad de toma de decisiones de los y las estudiantes?</p>
		<p><b>Ha3:</b> Las características más desarrolladas de las competencias para la vida y el bienestar por los y las estudiantes de Trabajo Social respecto a los procesos de enseñanza - aprendizaje en la formación académica son la capacidad de buscar ayuda y recursos en un 71%.</p>		<p>27. Buscar ayuda y recursos</p>		<p>27. Tengo la capacidad para identificar cuando necesito apoyo, asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados dentro de la Universidad . (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca</p>	<p>27.¿Entrega ayuda y recursos adecuados a los y las estudiantes si presentan dificultades con los contenidos del programa de estudio o problemas interpersonales que puedan</p>

							influir dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje?
		<b>He3:</b> X=77% X= 73%		28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida		28. Soy capaz de reconocer mis propios derechos y deberes, en la universidad, manteniendo un sentimiento de pertenencia y participación efectiva. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	28. Durante los procesos de formación académica de los y las estudiantes, ¿Impulsas los conceptos y la importancia de la ciudadanía activa, responsable y crítica?
				29. Bienestar subjetivo		29. Contribuyo y disfruto mi propio bienestar y procuro transmitirlo a las personas con las que interactúo dentro de la universidad. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	29. Respecto a la formación académica, ¿Cree usted que se contribuye al bienestar mental de los y las estudiantes?

				30. Capacidad de fluir		30. Mantengo una actitud para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca	30. En el aula, ¿Cóm o genera instan cias que les permit an a los y las estudi antes favore cer la recrea ción mental y gru pal?
--	--	--	--	------------------------------	--	--	--

Operacionalización de variables/categorías

Objetivo Específico	Variables para medir	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Tipo de indicador
<b>OE1</b> Describir las características y el proceso de desarrollo de la conciencia, regulación y autonomía emocional de los y las estudiantes durante los procesos de enseñanza - aprendizaje en relación a la formación académica de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar.	Conciencia emocional	“Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bsiquerra & Pérez, 2007, pág. 70).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Likert</li> </ul>	1.Toma de conciencia de las propias emociones.	1. Identificación y determinación de sentimientos y emociones.	Cuantitativa / Razón
				Dar nombre a las emociones	2. Uso del vocabulario emocional.	Cuantitativa / Razón
				3. Comprensión de las emociones de los demás.	3. Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás.	Cuantitativa / Razón
	Regulación emocional	“Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bsiquerra & Pérez, 2007, pág. 71).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental</li> <li>• Escala de Likert</li> </ul>	4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	4. Regulación de los estados emocionales y del comportamiento.	Cuantitativa / Razón
				5. Expresión emocional.	5. Expresión de las emociones.	Cuantitativa / Razón
				6. Regulación emocional.	6. Regulación de los propios sentimientos y emociones.	Cuantitativa / Razón
				7. Habilidades de afrontamiento	7. Habilidad de afrontamiento de situaciones negativas.	Cuantitativa / Razón

				8. Competencia para autogenerar emociones positivas.	8. Capacidad para experimentar emociones positivas.	Cuantitativa / Razón
	Autonomía emocional	“Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal” (Bsiquerra & Pérez, 2007, pág. 71).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental</li> <li>• Escala de Likert</li> </ul>	9. Autoestima.	9. Imagen de sí mismo.	Cuantitativa / Razón
				10. Automotivación.	10. Implicación emocional en actividades diversas.	Cuantitativa / Razón
				11. Actitud positiva.	11. Actitud optimista.	Cuantitativa / Razón
				12. Responsabilidad.	12. Comportamientos seguros, saludables y éticos.	Cuantitativa / Razón
				13. Auto-eficacia emocional.	13. Balance emocional deseable.	Cuantitativa / Razón
				14. Análisis crítico de normas sociales.	14. Reflexionar críticamente sobre la realidad social y cultural.	Cuantitativa / Razón
				15. Resiliencia.	15. Capacidades para afrontar situaciones adversas.	Cuantitativa / Razón
<b>OE2:</b> Caracterizar del desempeño estudiantil y formativo de los y las estudiantes de Trabajo Social, a través	Competencia social	“Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bsiquerra &	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Likert</li> </ul>	16. Dominar las habilidades sociales básicas.	16. Habilidades sociales básicas.	Cuantitativa / Razón
				17. Respeto por los demás.	17. Aceptación de diferencias	Cuantitativa / Razón

del desarrollo las competencias sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje, durante los períodos 2020 – 2021.		Peréz, 2007, pág. 72)			individuales y grupales.	
				18.Practicar comunicación receptiva.	18. Comprensión de la comunicación verbal y no verbal.	Cuantitativa / Razón
				19.Practicar la comunicación expresiva.	19. Expresión de la comunicación verbal y no verbal.	Cuantitativa / Razón
				20.Compartir emociones.	20. Sinceridad emocional.	Cuantitativa / Razón
				21.Comportamiento pro – social y cooperación.	21.Comportamiento individual y grupal.	Cuantitativa / Razón
				22. Asertividad.	22.Comportamiento equilibrado.	Cuantitativa / Razón
				23.Prevenición y solución de conflictos.	23. Identificación y afrontamiento de conflictos sociales e interpersonales.	Cuantitativa / Razón
				24.Capacidad de gestionar situaciones emocionales.	24. Regulación de las emociones de los demás.	Cuantitativa / Razón
<b>OE3</b> Evaluar el desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de	Competencias para la vida y el bienestar	“Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida,	• Escala de Likert	25. Fijar objetivos adaptativos.	25. Delimitación de objetivos realistas y positivos. (ámbito del aprendizaje)	Cuantitativa / Razón
				26. Toma de decisiones.	26. Responsabili	Cuantitativa / Razón

enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.		ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando (...) Permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007, pág. 73).			dad de las propias decisiones	
				27. Buscar ayuda y recurso.	27. Capacidad de utilizar recursos disponibles apropiados para la situación.	Cuantitativa / Razón
				28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	28. Desarrollo del sentimiento de pertenencia y participación en un sistema democrático.	Cuantitativa / Razón
				29. Bienestar subjetivo.	29. Contribución al bienestar de la comunidad que pertenece.	Cuantitativa / Razón
				30. Capacidad para generar experiencias óptimas.	30. Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.	Cuantitativa / Razón

Acerca del Marco Teórico-Conceptual	Acerca de los Marcos Muestrales
<p><b>Epistemología</b> □ Constructivismo</p> <p><b>Autor(es/as) de referencia:</b> Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, Carlos Tunnermann (evolución e integración de conceptos - Jean Piaget y David Ausubel)</p>	<p><b>Tipo de muestreo:</b></p> <p><b>Primera instancia – Probabilístico</b></p> <p><b>Luego de la inmersión en el campo:</b></p> <p>Se adopta criterio de conveniencia, el cual se fundamenta en lo que se mencionó con anterioridad en el capítulo 4, respecto a la participación de los sujetos, ya que no todos/as los estudiantes que conformaban la muestra final accedieron a responder el cuestionario. Por lo que, se optó por un muestreo no probabilístico y no aleatorio, con la finalidad de facilitar el acceso a quisiera responderlo, contemplando los tiempos de recolección de los datos y la disponibilidad de los y las estudiantes.</p>
<p><b>Teoría Base</b> □ Aprendizaje Experiencial</p> <p><b>Autor(es/as) de referencia:</b> David A. Kolb, John Dewey y Carl Rogers.</p>	<p><b>Técnica análisis de documentos (Enfoque Cualitativo)</b></p> <p><b>Colectivo:</b> Programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar</p> <p><b>Categorías:</b> Competencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.</p>

		<p align="center"><b>Técnica Escala de Likert (Enfoque Cuantitativo)</b></p> <p><b>Universo:</b> 142 estudiantes de Trabajo Social en modalidad diurna y vespertina.</p> <p><b>Muestra estratificada (modalidad diurna):</b> 58 estudiantes.</p> <p><b>Muestra estratificada (modalidad vespertina):</b> 46 estudiantes.</p>
		<p align="center"><b>Técnica Entrevista Semiestructurada (Enfoque Cualitativo)</b></p> <p><b>Colectivo:</b> Los y las docentes de la carrera de Trabajo Social, que se desempeñan en la Universidad de Viña del Mar.</p>
<p align="center"><b>Conceptos clave para el desarrollo de la investigación.</b></p>	<p align="center"><b>Referentes teóricos específicos para cada concepto.</b></p>	<p><b>Criterios de selección de la muestra</b></p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De exclusión para análisis documental:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No sean programas curriculares de formación general.</li> </ul> </li> <li>• <b>De inclusión para análisis documental:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben ser programas curriculares disciplinares.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aprendizaje experiencial</b></li> </ul>	<p>David Kolb John Dewey Carl Rogers</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De exclusión para estudiantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No sean estudiantes de la carrera de Trabajo Social.</li> <li>- No sean estudiantes de la Universidad de Viña del Mar.</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencias emocionales</b></li> </ul>	<p>Rafael Bisquerra Alzina Núria Pérez Escoda Patricia Castañeda</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No sean estudiantes vigentes.</li> <li>• <b>De inclusión para estudiantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben ser estudiantes de la carrera de Trabajo Social.</li> <li>- Deben ser estudiantes de la Universidad Viña del Mar.</li> <li>- Deben ser estudiantes vigentes académicamente.</li> <li>- Deben ser estudiantes cursando la carrera en modalidad diurna y vespertina.</li> <li>- Deben demostrar su disposición para participar libre y voluntariamente en el proceso.</li> <li>- Deben cursar o haber cursado el plan curricular 2019</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación en Trabajo Social</b></li> </ul>	<p>Patricia Castañeda</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De exclusión para docentes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No sean docentes de la carrera de Trabajo Social en modalidad diurna y vespertina.</li> <li>- No impartan docencia presencial o en modalidad online.</li> </ul> </li> <li>• <b>De inclusión para docentes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes que se desempeñen dentro de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Viña del Mar, impartiendo las cátedras referentes a la disciplina.</li> <li>- Que efectúen su docencia en régimen presencial y modalidad online.</li> <li>- Deben conocer el proyecto educativo de la Universidad.</li> <li>- Debe demostrar su disposición a otorgar información en calidad libre y voluntaria.</li> </ul> </li> </ul>

## Marcos muestrales

### ➤ Marcos muestrales – Estudiantes modalidad diurna

ANTONIA CATALINA
ARANZA SOLANGE
AYLIN ESTRELLA
BRUNO ANDRES
CAROL SUSANA AMARO/CORTES
CATALINA JAVIERA ZELADA/POBLETE
CECILIA VALESKA BERNAL
CONSTANZA MONSERRATH DONOSO/ROCCO
DANIELLE C. BETTANCOURT/MIRA
DANITZA MACARENA ALVAREZ/VERA
DIEGO IGNACIO
ESMERALDA ESTELA MARTINEZ/MARIN
FABIANNA IGNACIA
FELIPE ANTONIO FLORES/FREZ
FERNANDA CAROLINA
FERNANDA VICTORIA ALEGRIA/ROMERO
FLAVIA ANTONIA TORREALBA/ARAYA
FRANCISCA ELIZABETH TORRES/OSES
IVAN NAHUEL ORELLANA/FUENTES
JAILINE GENESIS DIAZ/BELMAR
JANNY ANGELA CORTES/PEREZ
JAVIERA CONSTANZA URETA/SOTO
JAVIERA IGNACIA
JAVIERA IGNACIA
JAVIERA IGNACIA OTAROLA/CRUZ
JAVIERA MONSERRAT BARRAZA/VALENZUELA
JAVIERA MONTSERRAT

KINBERLYN MICKAHELA TORRES/OYANEDER
MAIKOL FRANCISCO DIAZ/MALBRAN
MARIA IGNACIA ATTONI/REBOLLEDO
MIKAELA ANTONELLA ESPINOZA/VÁSQUEZ
MILLARAY ANTONIA
NATHALIA VALENTINA CESPEDES/TRIGO
NICOLAS IGNACIO VELASQUEZ/SANDOVAL
NICOLE ALEJANDRA SARZOSA/GONZALEZ
NINOSCHKA IVONNE APABLAZA/PIÑONES
PATRICIO ANDRES RODRIGUEZ/BRICEÑO
ROMINA ALEJANDRA PEREZ/GONZALEZ
ROSA DE LOURDES ARELLANO/ANDRADE
RUBEN ISRAEL
SANNAY STEFANY AHUMADA/CARMONA
SINAI CATALINA URRUTIA/MONDACA
SOFIA BELEN
TATIANA ANGELICA
VAITHIARE NAYARETT

➤ Marcos muestrales – Estudiantes modalidad vespertina

ALEXIS E. ROJAS/GARCIA
ANDREA D. LATUZ/COLLAO
CAMILA A. ALTAMIRANO/SCHWENCKE
CAROLINA A. PEREZ/BECERRA
CECILIA A. SEGUEL/NAHUELQUIN
CLAUDIA V. SOTO/FIGUEROA
CLAUDIO A. HORMAZABAL/AVILA
CONSTANZA A. LEIVA/DINAMARCA
DAFNE M. NUÑEZ/HERNANDEZ
ELENA M. CAMPOS/CATALDO
ELIZABETH C. VARGAS/GONZALEZ
HELLEN S. RAMIREZ/ESCARATE
JENNIFER C. URTUBIA/MARTINEZ
JENNIFER F. ARACENA/VALENCIA
JESSENIA D. PEREZ/LEMUS
JOHANA N. AGUILERA/VALDES
JOSE O. PINTO/PIZARRO
KAREM V. ALMARZA/GONZALEZ
KARINA S. DONOSO/LOPEZ
KARLA Z. HENRIQUEZ/GONZALEZ
KATHERINE C. TRUJILLO/GONZALEZ
MARIA A. BRAVO/ESPINOZA

MARIA J. GATICA/ERAZO
MARIA J. PAREDES/RIQUELME
MARIA P. CUETO/OSORIO
MARIANA A. HERRERA/AVENDAÑO
MARISOL F. PIZARRO/ZAMORANO
MARITZA D. VELASCO/BRIONES
NATALIA C. CORNEJO/GARCÍA
NIKOLE P. CEA/FIGUEROA
PAMELA A. VERGARA/ROJAS
PAMELA D. IGLESIAS/FLORES
PATRICIA V. GALLARDO/ROJAS
PAULA F. GONZALEZ/ALVAREZ
ROMINA F. CERDA/PADILLA
ROMY A. VASQUEZ/OLIVARES
SANDRA A. CISTERNAS/CATALDO
TAMARA N. BRUNA/ORREGO
YARITZA V. ROJAS/APARICIO
YESENIA E. ARAOS/CABEZAS
YESSICA M. VALLEJOS/CABRERA
MARIA A. CORTES/PAEZ
CLAUDIA A. HOGADA/TAPIA
JAVIERA I. SUAREZ/FRIAS

➤ Marcos muestrales – Programas curriculares disciplinares

- Fundamentos del Trabajo Social.
- Contextos Sociales y Económicos del Desarrollo.
- Historia Social de Chile
- Bases Epistemológicas y Teóricas del Trabajo Social.
- Economía y Desarrollo.
- Pasantía.
-Enfoque y Métodos de Intervención Social con Personas y Familias.
- Ética Profesional para el Trabajo Social.
- Contextos Jurídicos para la Gestión Social con Familias.
- Antropología Social.
- Enfoque y Métodos de Intervención Social con Grupos y Comunidades.
- Estadística Descriptiva.
- Políticas Sociales.
- Práctica de Persona y Familia.
- Contextos Jurídicos para la Gestión en el Ámbito Laboral y Seguridad Social.
- Sociología General.
- Investigación Social Cuantitativa.
- Práctica de Grupo y Comunidad I.
- Diseño de Proyectos y Programas Sociales.
- Psicología General.
-Investigación Social Cualitativa.
- Práctica de Grupo y Comunidad II.
- Evaluación y Gestión de Programas y Proyectos Sociales.
- Análisis de datos.
- Psicología Social.

- Desarrollo y Gestión de las Organizaciones.
- Análisis de Políticas Sociales.
- Seminario de título
- Práctica Profesional.
- Seminario de título
-Práctica Profesional.

➤ Marcos muestrales – Docentes carrera de Trabajo Social, UVM.

<b>N° Docente</b>	<b>Género</b>	<b>Asignaturas a cargo</b>	<b>Cargo institucional</b>	
<i>Docente n° 1</i>	Viviana Donoso	Femenino	4. Practica persona y familia 5. Práctica de Grupo y Comunidad. I & II 6. Seminario grado I & II	No aplica.
<i>Docente n° 2</i>	Mario Catalán	Masculino	4. Practica persona y familia 5. Práctica de Grupo y Comunidad. I & II 6. Seminario grado I & II	Coordinador Trabajo Social Centro de Prácticas Sociales (CEPS-UVM)
<i>Docente n° 3</i>	Sandra Rojas	Femenino	5. Fundamentos del trabajo social 6. Bases epistemológicas y teóricas del trabajo social 7. Pasantía 8. Seminario de grado I & II	No aplica.
<i>Docente n° 4</i>	Daniela Calderón	Femenino	3. Práctica de persona y familia. 4. Práctica de grupo y comunidad I & II	Coordinadora académica Trabajo social UVM vespertino



### **Pauta de evaluación de juicio de experto**

Instrumento de aplicación para escala de Likert, análisis documental y entrevista semiestructurada, efectuada a estudiantes de Trabajo Social UVM, programas curriculares disciplinares de la carrera de Trabajo Social UVM y docentes de la carrera de Trabajo Social UVM.

#### **Instrucciones:**

Coloque en cada casilla una "X" correspondiendo al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada pregunta. En el recuadro de sugerencias señalar aspectos a mejorar, ya sea en pertinencia, claridad, relevancia y redacción.

En cada casilla, aparece una letra que corresponde a quienes serán aplicados los instrumentos, a través de su respectivo ítem.

E= Estudiantes

A.D = Análisis documental (sólo hay 5 preguntas relacionadas con el análisis documental, porque cada una de ellas cubren las 5 dimensiones relacionadas con las competencias socio emocionales)

D= Docentes

N°	Dimensión/pregunta		Pertinencia		Claridad		Relevancia		Sugerencias
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	1.Toma de conciencia de las propias emociones		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	E	1. Poseo capacidad para percibir, identificar y etiquetar con precisión los propios sentimientos y emociones. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	<b>1. ¿Ha mencionado el concepto y la importancia de tomar conciencia de las propias emociones dentro de la formación entre sus estudiantes? ¿Por qué?</b>							
2	2. Dar nombre a las emociones								
	E	2. Utilizo el vocabulario y expresiones adecuadas para reconocer mis emociones. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	2. ¿Cree usted que los y las estudiantes han desarrollado la habilidad de dar nombre a las propias emociones que pueden surgir durante las experiencias de formación?							
3	3. Comprensión de las emociones de los demás.								

	E	3. Tengo capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás y de implicarme empáticamente en sus vivencias emocionales. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	3. ¿Cree usted que los y las estudiantes tienen la habilidad de comprender las emociones de los demás? ¿En qué situación o experiencia lo ha podido observar?							
1	A.D (contempla dimensión 1 – 3)	1. Número de veces que aparece la palabra reconocimiento de las propias emociones de los y las estudiantes en los distintos programas diseñados para cada asignatura disciplinar. Sub – Categorías <b>-Toma de conciencia de las propias emociones.</b> -Dar nombre a las emociones. -Comprensión de las emociones de los demás.							
4		4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento							
	E	4. Identifico la influencia que los estados emocionales tienen sobre mi comportamiento, dentro del proceso de formación. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							

	D	4. ¿En qué sentido aporta a sus estudiantes a comprender que la influencia de los estados emocionales pudiera interferir en el comportamiento individual y grupal de ellos/as mismos/as y su entorno?							
5	5. Expresión emocional								
	E	5. Poseo capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	5. ¿Cómo potencia la habilidad de expresar las emociones y sentimiento de forma adecuada en los y las estudiantes?							
6	6. Regulación emocional								
	E	6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones negativas que surgen en la formación académica, tales como la impulsividad, la frustración y la intolerancia. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	6. ¿Usted ha desarrollado el concepto de regulación emocional entre los y las estudiantes? ¿Cree que es necesario poder abordarlo?							
7. Habilidades de afrontamiento									

7	E	7. Poseo habilidades para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	7. ¿Desarrolla en los y las estudiantes, habilidades para afrontar los sentimientos y emociones negativas que puedan experimentar en su formación académica?							
8	8. Competencia para autogenerar emociones positivas								
	E	8. Tengo la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	8. ¿Usted potencia las habilidades de los y las estudiantes para autogenerar emociones positivas?							

2	A.D (contempla dimensión 4 – 8)	<p>2. Número de alusión de la palabra relacionada al manejo apropiado de las emociones de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza – aprendizaje descritos por los distintos programas diseñados para cada asignatura disciplinar.</p> <p>Sub – Categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</li> <li>-Expresión emocional.</li> <li>-Regulación emocional.</li> <li>-Habilidades de afrontamiento.</li> </ul> <p><b>-Capacidad para autogenerar emociones positivas</b></p>							
9	9. Autoestima								
	E	<p>9. Tengo una imagen positiva de sí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(5) Siempre</li> <li>(4) La mayoría de las veces</li> <li>(3) Algunas veces sí, algunas veces no</li> <li>(2) La mayoría de las veces no</li> <li>(1) Nunca</li> </ul>							
	D	<p>9. ¿Integra y potencia el concepto de autoestima entre los y las estudiantes durante la formación académica?</p>							
10	10. Automotivación								
	E	<p>10. Tengo la capacidad de auto motivarme e implicarme emocionalmente en actividades diversas de la universidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(5) Siempre</li> <li>(4) La mayoría de las veces</li> <li>(3) Algunas veces sí, algunas veces no</li> <li>(2) La mayoría de las veces no</li> <li>(1) Nunca</li> </ul>							

	D	10. ¿Percibe la habilidad de automotivación entre los y las estudiantes dentro del aula?							
11	11. Actitud positiva								
	E	11. Tengo una actitud positiva ante la vida, con mi persona y con la sociedad, lo que incluye sentirme optimista al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	11. Dentro de la sala de clases ¿Existe una actitud positiva entre los y las estudiantes? ¿Cómo se desarrolla?							
12	12. Responsabilidad								
	E	12. Poseo capacidad para implicarme en comportamientos seguros, saludables y éticos. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	12. ¿Destaca a los y las estudiantes la importancia del concepto de responsabilidad durante la formación académica? ¿En qué sentido?							
13	13. Auto-eficacia emocional								

	E	13. He aprendido a lo largo de mi formación académica universitaria, a aceptar mi propia experiencia emocional. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	13. ¿Con los y las estudiantes cómo han abordado el concepto y sus implicancias en base a la eficacia emocional?							
14	14. Análisis crítico de normas sociales								
	E	14. Durante el proceso de formación académica, soy capaz de evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y comportamientos personales. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	14. ¿Usted transmite habilidades a los y las estudiantes para generar la capacidad de reflexionar y criticar la realidad social en el cual están inmersos? ¿De qué forma?							
15	15. Resiliencia								
	E	15. Reconozco y afronto las situaciones adversas que la vida me pueda deparar, durante mi proceso de formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							

	D	15. ¿Cree que es necesario destacar el concepto de resiliencia entre los y las estudiantes en su formación? ¿Por qué?							
3	A.D (contempla dimensión 9 – 15)	3. Está presente el concepto de autogestión personal en los distintos programas diseñados para cada asignatura disciplinar.  Sub – Categorías <b>-Autoestima.</b> -Automotivación. -Actitud positiva. -Responsabilidad. -Auto – eficacia emocional. -Análisis crítico de las normas sociales. -Resiliencia.							
16		16.Dominar las habilidades sociales básicas							
	E	16. Mantengo una postura adecuada al momento de entablar una conversación, lo que incluye escuchar, saludar, despedirme, dar las gracias, pedir por favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas.  (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	16. ¿Cómo desarrolla y potencia las habilidades sociales básicas de los y las estudiantes que sirven para el óptimo desarrollo de su experiencia académica?							

17	17. Respeto por los demás								
	E	17. Acepto y respeto las diferencias individuales, grupales, que puedan surgir en mi proceso de formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	17. ¿Percibe que los y las estudiantes tienen respeto por su entorno? ¿Cómo lo ha podido visualizar durante el proceso de enseñanza - aprendizaje?							
18	18. Practicar comunicación receptiva								
	E	18. Poseo la capacidad para recibir los mensajes con precisión y comprender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	18. ¿Transmite y practica la comunicación receptiva con los y las estudiantes dentro de la sala de clases? Puede ejemplificar.							
19	19. Practicar la comunicación expresiva								
	E	19. Poseo la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar mis propios pensamientos y sentimientos con claridad, en el contexto de la formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no							

		(1) Nunca							
	D	19. Dentro de la formación académica, ¿cómo transmite el concepto de comunicación expresiva entre los y las estudiantes?							
20	20. Compartir emociones								
	E	20. Soy capaz de compartir mis emociones, a través de la sinceridad expresiva con mis pares. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	20. Durante sus clases, ¿Existiría un ambiente favorable para compartir las emociones individuales y grupales que surgen entre los y las estudiantes? ¿Cómo se desarrolla?							
21	21. Comportamiento pro – social y cooperación								
	E	21. Mantengo una actitud de amabilidad y respeto con mis compañeros/as al momento de esperar mi turno para ser escuchado, compartir en situaciones didácticas y de grupo. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							

	D	21. ¿Cómo potencia la cooperación y un comportamiento pro-social entre los y las estudiantes?							
22	22. Asertividad								
	E	22. Sostengo un comportamiento equilibrado, a la hora de defender y expresar mis propios derechos, opiniones y sentimiento, dentro de las aulas. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	22. ¿Cómo ha abordado en su cátedra el concepto de comunicación asertiva con los y las estudiantes?							
23	23. Prevención y solución de conflictos								
	E	23. Mantengo una actitud adecuada para identificar, anticipar o afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales que surgen desde mi formación académica. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	23. En la formación académica de los y las estudiantes ¿Les provee herramientas necesarias para prevenir y solucionar conflictos? ¿Cuáles serían?							
24	24. Capacidad de gestionar situaciones emocionales								

	E	24.Sostengo continuamente en el proceso de formación académica, una actitud adecuada para reconducir situaciones emocionales difíciles, que requieren una regulación emocional, con mis pares o sujetos de atención. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	24. ¿Cree que es necesario desarrollar la capacidad de gestionar situaciones emocionales complicadas en los y las estudiantes que provienen desde la misma experiencia educativa? ¿Por qué?							
4	A.D (contempla dimensión 16 – 24)	4. Número de veces que se emplea la palabra relacionada con la capacidad de mantener buenas relaciones sociales.  Sub – Categorías  -Dominación de habilidades sociales básicas. -Respeto por los demás. -Comunicación receptiva. -Comunicación expresiva. -Compartir emociones. -Comportamiento pro – social y cooperación. -Asertividad. -Prevención y solución de conflictos. -Capacidad de gestionar situaciones emocionales.							
25	25. Fijar objetivos adaptativos								
	E	25. Tengo la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas en el contexto estudiantil. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no							

		(2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	25. ¿Se preocupa de potenciar y enseñar la habilidad que permiten fijar objetivos y metas claras en los y las estudiantes respecto a su formación?							
26	26. Toma de decisiones								
	E	26. En el contexto académico puedo asumir la responsabilidad de mis propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	26. En el proceso de enseñanza el cual ejerce ¿desarrolla la habilidad de toma de decisiones de los y las estudiantes?							
27	27. Buscar ayuda y recursos								
	E	27. Tengo la capacidad para identificar cuando necesito apoyo, asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados dentro de la Universidad. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	27.¿Entrega ayuda y recursos adecuados a los y las estudiantes si presentan dificultades con los contenidos del programa de							

		estudio o problemas interpersonales que puedan influir dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje?							
28	28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida								
	E	28. Soy capaz de reconocer mis propios derechos y deberes, en la universidad, manteniendo un sentimiento de pertenencia y participación efectiva. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	28. Durante los procesos de formación académica de los y las estudiantes, ¿Impulsa los conceptos y la importancia de la ciudadanía activa, responsable y crítica?							
29	29. Bienestar subjetivo								
	E	29. Contribuyo y disfruto mi propio bienestar y procuro transmitirlo a las personas con las que interactúo dentro de la universidad. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	29. Respecto a la formación académica, ¿Cree usted que se contribuye al bienestar mental de los y las estudiantes?							
30	30. Capacidad de fluir								

	E	30. Mantengo una actitud para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. (5) Siempre (4) La mayoría de las veces (3) Algunas veces sí, algunas veces no (2) La mayoría de las veces no (1) Nunca							
	D	30. En el aula, ¿Cómo genera instancias que les permitan a los y las estudiantes favorecer la recreación mental y grupal?							
5	A.D (contempla dimensión 25 – 30)	5. Número de veces que aparece la palabra relacionada con comportamientos adecuados y responsables al contexto y experiencias que se van experimentando dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje, descritos por los distintos programas diseñados para cada asignatura disciplinar.  Sub – Categorías -Fijar objetivos adaptativos. - Búsqueda de ayuda y recursos. - Reconocimiento de los propios derechos y deberes. - Bienestar dentro del contexto académico. - Capacidad de generar experiencias óptimas.							



## Validación de Instrumento

### Datos del experto:

Nombre:

Rut:

Profesión:

Grado Académico:

Observaciones:

Con relación a las observaciones del documento, es posible comentar lo siguiente: -

.....

....

Con fecha ..... doy cuenta que el presente instrumento reúne los requisitos correspondientes y suficientes de confiabilidad y validez, por lo cual es posible ser aplicado para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

---

Firma del experto

## Instrumentos definitivos

### ➤ Instrumento definitivo estudiantes

Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 – 2021

Nombre participante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Modalidad: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

¡Hola!

Somos estudiantes tesistas de Trabajo Social, UVM y necesitamos tu colaboración para nuestra investigación.

A continuación, encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer su opinión sobre diversos aspectos del desarrollo de las competencias socio emocionales que configuran los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, como usted.

El cuestionario cuenta con 30 preguntas. Por favor lea las instrucciones y conteste la alternativa que más se acerca a lo que usted piensa. Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de otros/as estudiantes más.

Por favor, marque con una X la alternativa que más se parece a lo que usted piensa. Marcar sólo una alternativa en el recuadro que corresponda.

Ítem	Escala				
	Siempre (5)	La mayoría de las veces (4)	Algunas veces sí, algunas veces no (3)	La mayoría de las veces no (2)	Nunca (1)
Dimensión 1. Toma de conciencia de las propias emociones					
1. Poseo capacidad para percibir, identificar y clasificar con precisión los propios sentimientos y emociones					
Dimensión 2. Dar nombre a las emociones					

2.Utilizo las palabras y expresiones adecuadas para reconocer mis emociones.					
Dimensión 3. Comprensión de las emociones de los demás.					
3.Tengo capacidad para percibir las emociones y posturas de los y las demás y de implicarme empáticamente en sus vivencias emocionales.					
Dimensión 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento					
4.Identifico la influencia que los estados emocionales tienen sobre mi comportamiento, dentro del proceso de formación.					
Dimensión 5. Expresión emocional					
5. Poseo capacidad para expresar las emociones de forma apropiada.					
Dimensión 6. Regulación emocional					
6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones negativas que me surgen en la formación académica, tales como la impulsividad, la frustración y la intolerancia.					
Dimensión 7. Habilidades de afrontamiento					
7.Poseo habilidades para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación					
Dimensión 8. Competencia para autogenerar emociones positivas					
8. Tengo la capacidad para experimentar emociones					

positivas de forma voluntaria y consciente.					
Dimensión 9. Autoestima					
9. Tengo una imagen positiva de mí.					
Dimensión 10. Automotivación					
10. Tengo la capacidad de auto motivarme e implicarme emocionalmente en actividades diversas de la universidad.					
Dimensión 11. Actitud positiva					
11. Tengo una actitud positiva ante la vida, con mi persona y con la sociedad, lo que incluye sentirme optimista al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.					
Dimensión 12. Responsabilidad					
12. Poseo capacidad para implicarme con personas de comportamientos seguros, saludables y éticos.					
Dimensión 13. Auto-eficacia emocional					
13. He aprendido a lo largo de mi formación académica universitaria, a aceptar mi propia experiencia emocional					
Dimensión 14. Análisis crítico de normas sociales					
14. Durante el proceso de formación académica, soy capaz de evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y comportamientos personales.					
Dimensión 15. Resiliencia					

15. Reconozco y afronto las situaciones adversas que la vida me pueda deparar, durante mi proceso de formación académica					
Dimensión 16. Dominar las habilidades sociales básicas					
16. Mantengo una postura adecuada al momento de entablar una conversación, lo que incluye escuchar, saludar, despedirme, dar las gracias, pedir por favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas.					
Dimensión 17. Respeto por los demás					
17. Acepto y respeto las diferencias individuales, grupales, que puedan surgir en mi proceso de formación académica.					
Dimensión 18. Practicar comunicación receptiva					
18. Poseo la capacidad para recibir los mensajes con precisión y comprender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal					
Dimensión 19. Practicar la comunicación expresiva					
19. Poseo la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar mis propios pensamientos y sentimientos con claridad, en el contexto de la formación académica.					
Dimensión 20. Compartir emociones					
20. Soy capaz de compartir y expresar mis emociones con mis pares.					

Dimensión 21. Comportamiento pro – social y cooperación					
21. Mantengo una actitud de amabilidad y respeto con mis compañeros/as al momento de esperar mi turno para ser escuchado, compartir en situaciones didácticas y de grupo.					
Dimensión 22. Asertividad					
22. Sostengo un comportamiento equilibrado, a la hora de defender y expresar mis propios derechos, opiniones y sentimiento, dentro de las aulas.					
Dimensión 23. Prevención y solución de conflictos					
23. Mantengo una actitud adecuada para identificar, anticipar o afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales que surgen desde mi formación académica.					
Dimensión 24. Capacidad de gestionar situaciones emocionales					
24. Tengo la capacidad de regular las emociones de los demás.					
25. Fijar objetivos adaptativos					
25. Tengo la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas en el contexto estudiantil.					
Dimensión 26. Toma de decisiones					
26. En el contexto académico puedo asumir la responsabilidad de mis propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.					

Dimensión 27. Buscar ayuda y recursos					
27. Tengo la capacidad para identificar cuando necesito apoyo, asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados dentro de la Universidad.					
Dimensión 28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida					
28. Soy capaz de reconocer mis propios derechos y deberes, en la universidad, manteniendo un sentimiento de pertenencia y participación efectiva.					
Dimensión 29. Bienestar subjetivo					
29. Contribuyo y disfruto mi propio bienestar y procuro transmitirlo a las personas con las que interactúo dentro de la universidad.					
Dimensión 30. Capacidad de fluir					
30. Tengo una actitud para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.					

- Instrumento definitivo programas curriculares disciplinares

**Matriz de análisis de contenido cualitativo – Programas curriculares disciplinar**

<b>Categoría: Desarrollo y caracterización de la conciencia emocional</b>			
<b>Subcategoría</b>	<b>Código</b>	<b>Unidad de registro</b>	<b>Categoría emergente</b>
1. Toma de conciencia de las propias emociones			
2. Dar nombre a las emociones			
3. Comprensión de las emociones los demás.			
<b>Categoría: Desarrollo y caracterización de la regulación emocional</b>			
4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.			
5. Expresión emocional			
6. Regulación emocional			
7. Habilidades de afrontamiento			
8. Competencia para autogenerar emociones positivas.			
<b>Categoría: Desarrollo y caracterización de la autonomía emocional</b>			
9. Autoestima			
10. Automotivación			
11. Actitud positiva			
12. Responsabilidad			
13. Auto – eficacia emocional			
14. Análisis crítico de normas sociales			
15. Resiliencia			
<b>Categoría: Caracterización del desempeño estudiantil a través de las competencias sociales</b>			
16. Dominar las habilidades sociales básicas.			
17. Respeto por los demás			
18. Practicar la comunicación receptiva.			
19. Practicas la comunicación expresiva.			
20. Compartir emociones.			
21. Comportamiento pro – social y cooperación			

22. Asertividad			
23. Prevención y solución de conflictos			
24. Capacidad de gestionar situaciones emocionales			
<b>Categoría: Evaluación del desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar</b>			
25. Fijar objetivos adaptativos			
26. Toma de decisiones			
27. Buscar ayuda y recursos			
28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.			
29. Bienestar subjetivo			
30. Fluir			

➤ Instrumento definitivo docentes



### **Entrevista docentes Trabajo Social**

**Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 – 2021**

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Hora comienzo: \_\_\_\_\_

Hora término: \_\_\_\_\_

Entrevistado/a: \_\_\_\_\_ Asignatura a cargo: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: \_\_\_\_\_ Modalidad de Entrevista: \_\_\_\_\_

#### **Objetivo general de Investigación:**

Describir cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad de Viña del Mar, durante los períodos 2020 – 2021.

Objetivo 1:

Describir las características y el desarrollo de la conciencia, regulación y autonomía emocional de los y las estudiantes durante los procesos de enseñanza - aprendizaje en relación a la formación académica de Trabajo Social de la Universidad de Viña del Mar.

1° Dimensión:

Conciencia, Regulación y Autonomía Emocional.

- 1.- Durante el ejercicio de la docencia ¿cree usted que ha potenciado el desarrollo de sus estudiantes sobre la capacidad de **tomar conciencia y reconocer las emociones** propias y /o las de sus compañeros, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado
- 2.- Respecto a la **capacidad para manejar emociones** en forma apropiada de sus estudiantes. ¿Los estudiantes poseen herramientas y estrategias para afrontar todo tipo de emociones? ¿estarán conscientes de la interacción entre las emociones, la cognición y el comportamiento?
- 3.- Durante la formación académica de sus estudiantes, ¿existiría **autonomía emocional** dentro de situaciones o experiencias relacionadas al aprendizaje?
- 4.- ¿Usted ha desarrollado el concepto de regulación emocional entre los y las estudiantes? ¿Cree que es necesario poder abordarlo?

Objetivo 2:

Caracterizar el desempeño estudiantil y formativo de los y las estudiantes de Trabajo Social, a través del desarrollo las competencias sociales en los procesos de enseñanza – aprendizaje, durante los períodos 2020 – 2021.

2° Dimensión: Competencial Social

- 1.- La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad comunicacional. ¿durante su asignatura, ha nombrado o abordado algunos de estos conceptos?

2.- Durante sus clases: ¿Existe un ambiente favorable para compartir las emociones individuales y grupales que surgen entre los y las estudiantes? ¿Cómo se desarrolla?

3.-En la formación académica de los y las estudiantes: ¿Les provee herramientas necesarias para prevenir y solucionar conflictos? ¿Cuáles serían?

Objetivo 3:

Evaluar el desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

3° Dimensión: Competencias para la vida y el bienestar

1.- Según usted: ¿Potencia y desarrolla la habilidad del liderazgo y responsabilidad asociada a la fijación de objetivos y metas clara?

2.-Durante los procesos de formación académica de los y las estudiantes, ¿Impulsa los conceptos y la importancia de la ciudadanía activa, responsable y crítica?

3.- Respecto a la formación académica, ¿Cree usted que se contribuye al bienestar mental de los y las estudiantes?

4.- En el aula, ¿Cómo genera instancias que les permitan a los y las estudiantes favorecer la recreación mental y grupal?

## Pautas de consentimientos informados

- Pauta de consentimiento informado estudiantes

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

<b>Nombre del estudio:</b>	Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 - 2021
<b>Investigador responsable:</b>	Carlem Medina Vasquez Coordinadora de Trabajo Social diurno, Universidad de Viña del Mar. Docente Guía de Tesis. Email: cmedina@uvm.cl
<b>Fuente de Financiamiento:</b>	Propia
<b>Depto./Escuela/Unidad:</b>	Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales / Carrera de Trabajo Social

Usted ha sido invitado a participar en la investigación “Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 - 2021” desarrollada por “Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales / Carrera de Trabajo Social”. El propósito del presente documento es ayudarle a tomar la decisión de participar o no en la investigación, por lo que a continuación se le explicará en términos claros y sencillos en que consiste, quienes pueden participar, como se llevará a cabo, como se resguardaran sus datos si decide participar y que beneficios o riesgos podría ocasionarle.

Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento, y realiza todas las preguntas que desee al investigador/a.

#### **OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Describir cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio emocionales dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje que vivencian los y las estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

#### **PARTICIPANTES:**

De acuerdo al número de participantes de esta investigación, se expone que, dentro de la muestra de estudiantes, se encontrarían 70 de modalidad diurna y 80 de modalidad vespertina.

Los criterios de inclusión y exclusión, por los que fue seleccionado han sido los siguientes (**IMPORTANTE:** al leer los siguientes criterios, le solicitamos a usted revisarlos y ver si cumple cada uno de ellos. En el caso de que no cumpliera uno de ellos, le solicitamos contactarse la brevedad con nosotras).

- **De exclusión para estudiantes:**
  - No sean estudiantes de la carrera de Trabajo Social.
  - No sean estudiantes de la Universidad de Viña del Mar.

- No sean estudiantes vigentes.
- **De inclusión para estudiantes:**
  - Deben ser estudiantes de la carrera de Trabajo Social.
  - Deben ser estudiantes de la Universidad Viña del Mar.
  - Deben ser estudiantes vigentes académicamente.
  - Deben ser estudiantes cursando la carrera en modalidad diurna y vespertina.
  - Deben demostrar su disposición para participar libre y voluntariamente en el proceso.

### **DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Esta investigación se llevará a cabo por alumnas tesis de Trabajo Social, que a través de la aplicación de un instrumento como “Escala de Likert” a estudiantes, “Análisis documental” a programas curriculares disciplinares y “Entrevista semi – estructurada” a docentes, recolectarán datos en cuanto a la caracterización y el desarrollo de las competencias socioemocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por lo que su participación en esta instancia es de suma importancia para obtener una mayor apreciación de esta competencia en el proceso de formación del Trabajo Social.

**CONFIDENCIALIDAD Y CUSTODIA DE DATOS:** Las muestras y resultados obtenidos serán utilizados únicamente para el propósito de esta investigación. Es por lo anterior, que toda la información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Los resultados obtenidos serán expuestos, sin embargo, su nombre no será conocido

**BENEFICIOS Y RIEGOS DE LA INVESTIGACIÓN:** Este estudio tiene como consecuencias positivas, que su participación contribuirá a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, ya que desde su propia perspectiva se visualizarán el desarrollo de las competencias socio emocionales. Lo que podría enriquecer ampliamente el espectro de este enfoque en la Universidad y poder incitar a instancias de reflexión enfocadas en la formación de la carrera.  
No se visualizan consecuencias negativas.

**COSTOS DE LA INVESTIGACIÓN:** Su participación no tiene ningún costo monetario.

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:** El participante podría acceder a los resultados de investigación mediante correo electrónico a las estudiantes tesisistas o docente guía, siempre y cuando se haya terminado el proceso de recolección y análisis de los resultados.

**VOLUNTARIEDAD Y RETIRO DE LA INVESTIGACIÓN:** A través de este consentimiento informado, se deja en claro que su participación estará presente en nuestra investigación. Sin embargo, en el caso que desee terminar su colaboración y eliminar sus datos y respuestas, se accederá de forma segura, sin acarrear consecuencias de ningún tipo.

**DUDAS O CONSULTAS:** Para el caso que el participante tenga dudas o desee realizar consultas respecto de la investigación podrá realizarlas a nombre, cargo y datos de contacto del investigador responsable. En el caso de reclamos o comentarios respecto de la investigación podrá hacerlos llegar al Comité de Ética Científica de la Universidad Viña del Mar al correo [consultascec@uvm.cl](mailto:consultascec@uvm.cl).

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

*Lenguaje sugerido:*

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/forzada a hacerlo.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que surja durante el estudio y que pueda tener importancia directa con mi colaboración.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación en esta investigación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.
- Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento.

Firmas:

*(Nombre, firma y fecha)*

*Estudiante*

---

*(Nombre, firma y fecha)*

*Docente entrevistado/a*

- Pauta de consentimiento informado docentes

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

<b>Nombre del estudio:</b>	Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 - 2021
<b>Investigador responsable:</b>	Carlem Medina Vasquez Coordinadora de Trabajo Social diurno, Universidad de Viña del Mar. Docente Guía de Tesis. Email: cmedina@uvm.cl
<b>Fuente de Financiamiento:</b>	Propia
<b>Depto./Escuela/Unidad:</b>	Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales / Carrera de Trabajo Social

Usted ha sido invitado a participar en la investigación “Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 - 2021” desarrollada por “Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales / Carrera de Trabajo Social”. El propósito del presente documento es ayudarle a tomar la decisión de participar o no en la investigación, por lo que a continuación se le explicará en términos claros y sencillos en que consiste, quienes pueden participar, como se llevará a cabo, como se resguardaran sus datos si decide participar y que beneficios o riesgos podría ocasionarle.

Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento, y realiza todas las preguntas que desee al investigador/a.

### **OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Describir cómo se caracterizan y desarrollan las competencias socio emocionales dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje que vivencian los y las estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar.

### **PARTICIPANTES:**

El colectivo seleccionado en los cuales se aplicará el instrumento para la recogida de información desde esta metodología, hace referencia a los y las docentes de la carrera de Trabajo Social, que se desempeñan en la Universidad de Viña del Mar. Esto se calculó a través de una muestra no probabilística; y los y las participantes fueron seleccionados a través de un cuadro de perfiles.

Los criterios de selección que se han utilizado, son:

- Docentes que se desempeñan dentro de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Viña del Mar, impartiendo las cátedras referentes a la disciplina. La selección de este criterio se basa en que la investigación se aplicará en la misma institución y por lo tanto se ha visualizado que ésta, tendría un enfoque por competencias, queriendo percibir desde la visión de los docentes la aplicación del componente socio emocional dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes.

- Que efectúen su docencia en régimen presencial y modalidad online. Para este criterio, su selección fue la aproximación al actual contexto sanitario).
- Docentes que impartan clases a estudiantes en horario diurna y vespertina
- Debe demostrar su disposición a otorgar información en calidad libre y voluntaria.

### **DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Esta investigación se llevará a cabo por estudiantes tesistas de Trabajo Social, que a través de la aplicación de un instrumento como “Escala de Likert” a estudiantes, “Análisis documental” a programas curriculares disciplinares y “Entrevista semi – estructurada” a docentes. Se recolectarán datos en cuanto a la caracterización y el desarrollo de las competencias socioemocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de estudiantes de Trabajo Social. Respecto al marco metodológico, esta investigación es de alcance descriptivo, no experimental – transversal. Por lo tanto, los datos otorgados en la recolección no serán manipulados y los datos sólo se obtendrán en un único momento. Por lo que su participación en esta instancia es de suma importancia para obtener una mayor apreciación de esta competencia en el proceso de formación del Trabajo Social, dentro de la Universidad de Viña del Mar.

**CONFIDENCIALIDAD Y CUSTODIA DE DATOS:** Las muestras y resultados obtenidos serán utilizados únicamente para el propósito de esta investigación. Es por lo anterior, que toda la información obtenida se mantendrá en forma confidencial, por lo tanto, se asegura su anonimato. Los resultados obtenidos serán expuestos, sin embargo, su nombre no será conocido.

Respecto a la custodia de los datos y al respaldo de la información que contemplan archivos, copias de encuestas, audios, vídeos, entre otros; se mantendrán en archivos digitales dentro de los computadores personales, como también en archivos impresos custodiados por las estudiantes y equipamientos tecnológicos de la Universidad.

**BENEFICIOS Y RIEGOS DE LA INVESTIGACIÓN:** Este estudio tiene como consecuencias positivas, que su participación contribuirá a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social, ya que desde su propia perspectiva se visualizarán el desarrollo de las competencias socio emocionales. Lo que podría enriquecer ampliamente el espectro de este enfoque en la Universidad y poder incitar a instancias de reflexión enfocadas en la formación de la carrera.

No se visualizan consecuencias negativas.

**COSTOS DE LA INVESTIGACIÓN:** Su participación no tiene ningún costo monetario.

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:** El participante podría acceder a los resultados de investigación mediante correo electrónico a las estudiantes tesistas ([c.carpio.miranda@gmail.com](mailto:c.carpio.miranda@gmail.com) o [esagardiac@gmail.com](mailto:esagardiac@gmail.com)) o docente guía, siempre y cuando se haya terminado el proceso de recolección y análisis de los resultados.

**VOLUNTARIEDAD Y RETIRO DE LA INVESTIGACIÓN:** A través de este consentimiento informado, se deja en claro que su participación estará presente en nuestra investigación. Sin embargo, en el caso que desee terminar su colaboración y eliminar sus datos y respuestas, se accederá de forma segura, sin acarrear consecuencias de ningún tipo.

**DUDAS O CONSULTAS:** Para el caso que el participante tenga dudas o desee realizar consultas respecto de la investigación podrá realizarlas a nombre, cargo y datos de contacto del investigador responsable

- Clarita Carpio Miranda. N° de contacto +569 77517415. Email: [c.carpio.miranda@gmail.com](mailto:c.carpio.miranda@gmail.com)

- Estefanía Sagardia Contreras. N° de contacto +569 63753185. Email: [esagardiac@gmail.com](mailto:esagardiac@gmail.com)

En el caso de reclamos o comentarios respecto de la investigación podrá hacerlos llegar al Comité de Ética Científica de la Universidad Viña del Mar al correo [consultascec@uvm.cl](mailto:consultascec@uvm.cl).

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

*Lenguaje sugerido:*

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/forzada a hacerlo.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que surja durante el estudio y que pueda tener importancia directa con mi colaboración.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación en esta investigación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.
- Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento.

Firmas:

---

*(Nombre, firma y fecha)*

*Estudiante*

---

*(Nombre, firma y fecha)*

*Estudiante*

---

*(Nombre, firma y fecha)*

*Docente entrevistado/a*

Matrices de análisis de datos cualitativos

➤ Matriz de análisis de programas curriculares disciplinares

Categoría: Desarrollo y caracterización de la <b>conciencia emocional</b>			
Subcategoría	Código	Unidad de registro	Categoría emergente
1. Toma de conciencia de las propias emociones			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obstaculizadores del desarrollo de la competencia socioemocional</li> <li>- Condiciones que podrían aportar al desarrollo</li> </ul>
2. Dar nombre a las emociones			
3. Comprensión de las emociones los demás.			
Categoría: Desarrollo y caracterización de la <b>regulación emocional</b>			
4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obstaculizadores del desarrollo de la competencia socioemocional</li> <li>- Condiciones que podrían aportar al desarrollo</li> </ul>
5. Expresión emocional			
6. Regulación emocional			
7. Habilidades de afrontamiento			
8. Competencia para autogenerar emociones positivas.			
Categoría: Desarrollo y caracterización de la <b>autonomía emocional</b>			
9. Autoestima			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obstaculizadores del desarrollo de la competencia socioemocional</li> </ul>
10. Automotivación	Reflexión del rol desarrollado	<i>“Reflexión sobre el rol desarrollado por él/ la estudiante en su proceso y la relación con el territorio/ comunidad / grupo y el espacio</i>	

		<p><i>académico</i>” (Práctica grupo y comunidad II – Contenidos claves: III)</p> <p>“<i>Analizar su actuación profesional para el aprendizaje y la mejora continua</i>” (Práctica profesional I y II– RA 6)</p> <p>“<i>Análisis de la actuación profesional y la inserción laboral</i>” (Práctica profesional I y II – Contenidos claves: Unidad I)</p>	<p>- Condiciones que podrían aportar al desarrollo</p>
11.Actitud positiva			
12.Responsabilidad	Finalidad ética - política	<p>“<i>Aspectos éticos, subjetividades e interdisciplina en la intervención con grupos y comunidades</i>” ((Enfoque y métodos de intervención social con grupos y comunidades – Contenidos claves: Unidad IV)</p>	
		<p>“<i>Incorporar la perspectiva de los Derechos Humanos a la discusión y resolución de los temas sociales emergentes, como también a los desafíos éticos actuales del Trabajo Social</i>” (Ética profesional de Trabajo Social – RA 4)</p>	
		<p>“<i>Aplicar los principios del Código de ética del Trabajo Social en los ámbitos disciplinarios y tecnológicos de la profesión</i>” (Ética profesional de Trabajo Social – RA 3)</p>	
		<p>“<i>El código de ética nacional e internacional para el ejercicio del Trabajo Social y su conflicto en el escenario contemporáneo</i>” (Ética profesional de Trabajo Social – Contenidos Claves: Unidad III)</p>	

		<p>“La toma de posición profesional frente a los dilemas éticos recurrentes del ejercicio profesional, a partir de la <b>perspectiva de los Derechos Humanos</b>” (Ética profesional de Trabajo Social – Contenidos Claves: Unidad IV)</p>	
		<p>“Analizar la <b>dimensión ética valórica</b>, que está presente en la intervención del trabajador social” (Pasantía – RA 4)</p>	
		<p>“Comprender la <b>dimensión ética – valórica</b>, que guía el actuar profesional del Trabajo Social” (Fundamentos de Trabajo Social – RA 4)</p>	
		<p>“Analizar el quehacer profesional y los <b>componentes éticos</b> del Trabajo Social en el ámbito de grupo y comunidad, reconociendo el posicionamiento epistemológico – teórico – metodológico – técnico en que se enmarcar la intervención profesional” (Práctica grupo y comunidad I y II – RA 5 y RA 3)</p>	
		<p>“Valorar los <b>componentes éticos (principios y conductas éticas)</b>, identificando los dilemas éticos y desafíos de su propia experiencia de práctica” (Práctica de persona y familia – RA 5 y Contenidos claves: Unidad IV)</p>	
		<p>“Comprender y actuar los <b>principios éticos</b> de la profesión contribuyendo a un desarrollo inclusivo de los sujetos individuales y colectivos” (Práctica profesional I y I – RA 7)</p>	

		<p>“<i>Revisión del Código de Ética profesional y reflexión respecto al <b>componente ético</b> de la intervención social en el contexto del quehacer profesional</i>” (Práctica profesional I y II – Contenidos claves: Unidad I)</p>	
	Reconceptualización	<p>“<i>El movimiento de <b>reconceptualización</b> y el valor de la dimensión ética en el Trabajo Social</i>” (Ética profesional de Trabajo Social – Contenidos claves: Unidad II)</p> <p>“<i>Reconocer la trayectoria de la discusión ética del Trabajo Social a la luz de los cambios sociales</i>” (Ética profesional de Trabajo Social – RA 2)</p>	
13. Auto – eficacia emocional			
14. Análisis crítico de normas sociales	Análisis crítico del marco institucional en el cual se inserta la práctica	<p><i>Analizar críticamente el marco institucional, así como las tensiones entre el diseño y la implementación de la política social en la cual se inserta su práctica</i>” (Práctica de persona y familia - RA 2)</p>	
15. Resiliencia			
<b>Categoría: Caracterización del desempeño estudiantil a través de las competencias sociales</b>			
16. Dominar las habilidades sociales básicas.			
17. Respeto por los demás			
18. Practicar la comunicación receptiva.			
19. Practicas la comunicación expresiva.			
20. Compartir emociones.			
21. Comportamiento pro – social y cooperación	Trabajo colaborativo	<p><i>Desarrollar un proceso de Inserción institucional, con capacidad de adaptación a</i></p>	

		<p><i>la dinámica y estructura de la organización e integrando equipos de trabajo.</i> (Pasantía, Práctica de persona y familia, Práctica de grupo y comunidad – Contenidos claves: I y II y RA 1)</p> <p><i>“Trabajo colaborativo en equipos de trabajo”</i> (Práctica de grupo y comunidad I – Contenidos claves: Unidad I)</p>	
22. Asertividad			
23. Prevención y solución de conflictos	Tensiones en el ámbito laboral y desafíos actuales	<p><i>“Tensiones en el ámbito laboral, relaciones laborales y rol de las organizaciones de trabajadores”</i> (Contextos jurídicos para la gestión en el ámbito laboral y de seguridad social – Contenidos claves)</p> <p><i>Rol del trabajo social en la institucionalidad de seguridad social; problemáticas y desafíos actuales”</i> (Contextos jurídicos para la gestión en el ámbito laboral y de seguridad social – Contenidos claves)</p> <p><i>“Analizar modelos de gestión para la intervención organizacional desde distintas perspectivas, distinguiendo tensiones y desafíos para la gestión desde la perspectiva del Trabajo Social”</i> (Desarrollo y gestión de organizaciones – RA 3)</p> <p><i>“Distinguir tensiones y desafíos en el diseño de proyectos de intervención del Trabajo Social”</i> (Diseño de programas y proyectos sociales – RA 6)</p> <p><i>“Analizar y reflexionar en el quehacer profesional y las tensiones y desafíos del</i></p>	

		<p><i>trabajo social con personas y familias''</i> (Enfoque y métodos de intervención social con personas y familias - Contenidos claves)</p> <p><i>''Reflexionar, desde el análisis y desarrollo de intervenciones con Grupos y Comunidades, los fundamentos éticos, así como las <b>tensiones y desafíos</b> para el Trabajo Social disciplinar y profesional''</i> (Enfoque y métodos de intervención social con grupos y comunidades – RA 4)</p> <p><i>''Limitaciones y desafíos del trabajo comunitario''</i> (Enfoque y métodos de intervención social con grupos y comunidades – Contenidos claves: Unidad IV)</p> <p><i>''Distinguir <b>tensiones y desafíos</b> del Trabajo Social en el contexto de su pasantía''</i> (Pasantía – RA 5)</p> <p><i>''Posibilidades y limitaciones de la intervención en Trabajo Social, reflexión en torno a la política y la ética en la intervención social''</i> (Práctica de grupo y comunidad I – Contenidos claves: Unidad V)</p> <p><i>''Análisis de <b>tensiones y desafíos</b> del quehacer profesional y las condicionantes éticas detectadas''</i> (Práctica profesional I y II – Contenidos claves: Unidad V)</p>	
	Resolución colaborativa de conflictos	<p><i>''Contexto institucional de la práctica del Trabajo Social, conflicto de interés, marco legal y normativo, <b>formas de resolución colaborativa de conflictos</b>''</i> (Ética</p>	

		profesional de Trabajo Social – Contenidos Claves: Unidad V)	
	Dilemas éticos	<p>“<b>Dilemas éticos en el actuar del Trabajo Social</b>” (Fundamentos de Trabajo Social - Contenidos claves: Unidad III)</p> <p>“<i>Revisión de posturas éticas y dilemas presentes en la intervención de grupo (s) o comunidad (es)</i>” (Práctica de grupo y comunidad I – Contenidos claves: Unidad V)</p> <p>“<i>Análisis del quehacer profesional en el ámbito del trabajo comunitario respecto de la revisión de posturas éticas y dilemas presentes en la intervención de grupo y comunidad</i>” (Práctica de grupo y comunidad II– Contenidos claves: Unidad V y Unidad III)</p>	
24. Capacidad de gestionar situaciones emocionales			
<b>Categoría: Evaluación del desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar</b>			
25. Fijar objetivos adaptativos			
26. Toma de decisiones	Toma de decisiones éticas	“ <i>Reflexionar en torno a los dilemas y toma de decisiones éticas en el ejercicio de la profesión, adoptando criterios de resolución fundamentados</i> ” (Ética profesional de Trabajo Social – RA 5)	
27. Buscar ayuda y recursos			
28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.	Ejes transversales	“ <b>Ejes transversales y la intervención familia contemporánea</b> (género, interculturalidad, derechos, diversidad, inclusión)” (Enfoque y	

		métodos de intervención social con personas y familias - Contenidos claves)	
29. Bienestar subjetivo			
30. Fluir			

➤ Matriz de análisis de Entrevistas docentes carrera de Trabajo Social

<b>Categoría: Desarrollo y caracterización de la conciencia emocional</b> “Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”			
Subcategoría	Código	Unidad de registro	Categoría emergente
1. Toma de conciencia de las propias emociones	Espacios pequeños de supervisión	“ <i>En las bilaterales, sobre todo, es donde se dan los espacios más pequeños de supervisión con los y las estudiantes. Sobre todo, yo creo que con mayor énfasis en este último año de la pandemia. Con esto de las incertidumbres, las ansiedades, angustias con las cuales tanto los estudiantes están con el propio proceso de práctica en esta modalidad remota</i> ” (Docente n° 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obstaculizadores del desarrollo de la competencia socioemocional</li> <li>- Condiciones que podrían aportar al desarrollo</li> </ul>
	Identificación de las emociones propias	“ <i>Nosotros en Trabajo Social, abordamos muchas veces situaciones problemáticas complejas, que afectan emocionalmente a las personas grupos y comunidades con las cuales estamos trabajando; y que, por lo tanto, nosotros no somos robots, que no sentimos. Nos pasan cosas, y si no las reconocemos aquello que nos pasa, muy difícilmente poder acompañar a otros y otras en aquello que les pasa</i> ” (Docente n° 2)	
	Grupo etario	“ <i>Algunas características de nuestros estudiantes son distintas, primero por el grupo etario; es decir, algunos que son más jóvenes aún están aprendiendo a reconocer y posteriormente a manejar las emociones y aquellas personas de la jornada vespertina donde principalmente hablamos de personas, de mayor edad creo que ahí si hay un manejo propio de las emociones, propio de sus edades de grupo etario y eso los sitúa en una mayor y mejor nivel de madures</i> ” (Docente n° 3)	
	Estrategia docente	“ <i>Es válido y también es normal no sentirse a fin con todos los temas o fenómenos sociales o con todos los grupos que podemos trabajar(...) Y, por lo tanto, yo puedo escoger más adelante con que grupo me siento más preparada, tal vez emocionalmente para trabajar. Por</i>	

		<i>ejemplo, yo les dije he trabajado en escuelas, he trabajado con niños y niñas donde si me siento con mayores herramientas para poder <b>trabajarlo</b>; y eso es un proceso de reconocimiento'' (Docente n° 4)</i>	
		<i>''Yo de hecho, hay un <b>ejercicio</b> que siempre hago, tanto en las asignaturas como en la supervisión de práctica. Es <b>invitar a los y las estudiantes a que revisen qué les dice la ''guata'', respecto de los temas que a veces estamos abordando''</b> (Docente n° 2)</i>	
2. Dar nombre a las emociones	Verbalizar aquello que pasa	<i>''Un paralelo que son de 7 estudiantes, es muy distinto a una clase de cátedra donde tengo 20 o 30 estudiantes. Por lo tanto, uno puede, quizás abordar eso, porque quizás en los espacios de los paralelos más reducidos, se genera más confianza, donde <b>los estudiantes pueden verbalizar aquello que les pasa</b>. En base a eso, quizás uno puede orientar, sugerir o comentar algunas estrategias para abordar esa situación'' (Docente n° 2)</i>	
3. Comprensión de las emociones los demás.	Contextos vulnerables	<i>''Por eso yo creo, que lo emocional, es algo que nos cruza en el ejercicio profesional, <b>porque trabajamos con el dolor del otro y ese dolor se expresa de distintas formas... contextos vulnerables, de pobreza, maltrato, exclusión social, etc''</b> (Docente n° 2)</i>	
	Empatizar con otros/as	<i>''Si no abrimos espacios a lo que sentimos, <b>a empatizar con otros</b> es muy difícil. De hecho, es parte de lo que se necesita en Trabajo Social, que se va trabajando a lo largo de la formación académica, pero que está muy bien tenerlo ahí, a la base. Es válido y necesario porque nos humaniza y esa dimensión es muy potente'' (Docente n° 4)</i>	

<b>Categoría: Desarrollo y caracterización de la regulación emocional</b>			
<i>''Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas''</i>			
Subcategoría	Código	Unidad de registro	Categoría emergente
4. Tomar conciencia de la			- Obstaculizadores del desarrollo de

interacción entre emoción, cognición y comportamiento.			la competencia socioemocional - Condiciones que podrían aportar al desarrollo
5. Expresión emocional	Variable cultural del poder	<p>“Yo creo que <b>hay una variable cultural que es el poder. Muchas veces a los estudiantes les cuesta dialogar con los docentes porque hay una posición de jerarquía. Yo soy el profesor, ustedes son los estudiantes; y se tiene una idea de profesor bastante tradicional respecto de que él es el experto y él es el que sabe, y eso finalmente, dificulta el dialogo</b>” (Docente n° 2)</p> <p>“Yo lo veo sobre todo en las prácticas, que es una relación un poco más cercana con los estudiantes. <b>Muchas veces, al principio de los talleres, a los estudiantes les cuesta mucho participar para poder dar su opinión o contar aquellos que están realizando, porque viene con esta lógica puritana de la lógica educativa, donde está el profe y el estudiante</b>” (Docente n° 2)</p>	
6. Regulación emocional	Sentimiento de desmotivación y frustración rápida	<p>“El estudiante, lo que yo he notado, es que se <b>desmotiva y frustra muy rápido</b>” (Docente n° 2)</p> <p>“... La mayor dificultad está en sobrellevar situaciones de fracaso. Cuando el chico comienza a sentir la impotencia porque no le va bien, de estar fracasando de, como te explico, una sensación de no ser capaz <b>genera mucha frustración</b> y esas situaciones hacen que el chico deserte, menoscaba su autoestima” (Docente n° 1)</p>	
	Término bastante normativo	“(…) <b>justamente, una de las estrategias o elementos que puede fortalecer el trabajo colaborativo es la regulación, no solamente individual, como la autorregulación, sino que la colectiva. Y no sé si regulación, porque igual es un término bastante normativo. Yo creo que más bien, la contención, sería un término más interesante de abordar, más que la regulación</b> ” (Docente n° 2)	

	Escenario de virtualidad	<i>“En este <b>escenario de virtualidad</b> se hace más complejo identificarlas y por lo mismo, también tener un mayor manejo de regulación emocional”</i> (Docente n° 3)	
7. Habilidades de afrontamiento			
8. Competencia para autogenerar emociones positivas.			

<b>Categoría: Desarrollo y caracterización de la autonomía emocional</b>			
<i>“La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal”</i>			
Subcategoría	Código	Unidad de registro	Categoría emergente
9. Autoestima	Autoestima como base de todo	<i>“<b>La autoestima es la base de todo</b>, y trato de potenciarla no sólo en términos conceptuales. Porque un concepto se lo lleva el viento, sino que en la actividad trato de que sus respuestas, ellos sientan que de alguna manera están aportando a través de sus respuestas, siempre los estoy felicitando por participar, aunque anden medios perdidos. No importa, siempre hay algo que rescatar”</i> (Docente n° 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obstaculizadores del desarrollo de la competencia socioemocional</li> <li>- Condiciones que podrían aportar al desarrollo</li> </ul>
10. Automotivación	Elementos culturales respeto a la educación	<i>“<b>Se cruza un poco con los elementos culturales que se tiene respecto a la educación.</b> Yo creo, que hay algunas tensiones respecto de cómo se está entendiendo la educación. Si yo entiendo la educación, como un proceso en el que yo soy protagonista, por lo tanto, yo soy mucho más proactivo, o, tengo una noción de educación donde espero que el otro me entregué a mí cierto contenido, como esta lógica más pasiva de recepción. Yo creo que finalmente, sobre todo la universidad permite estas distinciones de nociones, de posiciones frente al propio proceso educativo”</i> (Docente n° 2)	

	Elemento crítico	<i>“Lo veo como un <b>elemento crítico, necesario y que sólo en algunos estudiantes que tiene una estructura de personalidad más resiliente. Estudiantes que ya están metidos, disciplinados y que ya traen una trayectoria de hábitos</b>” (Docente n° 1)</i>	
	Trabajo personal	<i>“(...) requiere de <b>un trabajo personal muy grande la automotivación, es super difícil</b>” (Docente n° 1)</i>	
	Condiciona el actuar	<i>“Lo que yo siento, que lo que <b>lo condiciona a actuar, es la presión de lo presencial, y eso ya no está. Por lo tanto, el chiquillo se dispersa</b>” (Docente n° 1)</i>	
	Rol del estudiante	<i>“Yo creo que algunos, <b>son bastantes dependientes. Porque yo creo que se cruza con la lógica paternalista un poco. A veces los estudiantes no se movilizan o no generan acciones, esperando que el o la docente este ahí, como empujándolo casi. En cambio, hay otros que son mucho más autónomos, para desarrollar las acciones</b>” (Docente n° 1)</i>	
		<i>“Yo coordino todas las prácticas y puedo ver distintos paralelos donde hay distinciones. Hay paralelos de práctica, que esperan (va a sonar feo lo que diré), pero esperan que prácticamente el profe los lleve de la mano hasta el lugar. En cambio, hay otros que son mucho más autónomos para generar algún tipo de acciones. Y eso, <b>yo creo que se cruza un poco, respecto del rol que se tiene respecto al ser estudiante, donde nosotros en la formación incentivamos que los estudiantes vayan siendo mucho más autónomos</b>” (Docente n° 2)</i>	
11.Actitud positiva	Prioridades distintas entre estudiantes de modalidad diurna y vespertina	<i>“(...) el diurno es un estudiante que todavía tiene el lujo del poder si quiere estudia, si no, no, <b>porque sus prioridades son distintas (...)</b> Pero en el vespertino es distinto, porque ahí la motivación y la actitud proactiva en clases, es netamente un tema instrumental para obtener un título y con eso, luego posicionarse en su carrera laboral” (Docente n° 1)</i>	

12. Responsabilidad	Culpa de lo externo	<i>“Lo noto porque el estudiante, <b>usa mucho lo externo, culpa todo lo que esta fuera de él</b>, para racionalizar lo que no es capaz de cumplir. La culpa de acá., del internet, que antes era la micro, que todo mal, que la protesta, que estoy enferma, que mi mamá. Entonces, siempre hay algo”</i> (Docente nº 1)	
	Minoría que desarrolla la responsabilidad	<i>“<b>Son muy pocos los que tienen desarrollado este concepto, lo encarnan y lo llevan a la práctica.</b> Son estudiantes que ya tienen ya historia desde el día 1, que siempre han sido responsables, que no les complica exigirse más, que se pueden quedar un fin de semana sin tener tiempo para otra cosa que no sea trabajar o estudiar”</i> (Docente nº 1)	
	Objetivo ético - político	<i>“Por lo menos en la práctica, nosotros tenemos un <b>objetivo ético – político</b> para desarrollar ese tipo de prácticas. Donde hay un componente ideológico epistemológico detrás, que es la investigación acción participativas que ustedes conocen (...) eso permite, creo yo que el estudiante conozca con mayores implicancias sobre el proceso educativo”</i> (Docente nº 2)	
		<i>“En la metodología abordamos el tema de la participación y problematizamos cuales son las distintas comprensiones de la participación y además la participación tiene <b>un componente ético – político</b>, respecto a las formas en las cuales uno se vincula con los contextos comunitarios”</i> (Docente nº 2)	

	Intervención fundada	“cuando hablamos de <b>intervención fundada</b> , este gran concepto de <b>intervención fundada</b> creo que hay pausa que no solo son teorías que fundan una acción, sino que, sino que también hay un contexto; y en ese contexto no hay sólo territorio, sino que hay personas; sujetos individuales y colectivos; grupos; organizaciones de diversos y diversas. Y es en ese ejercicio creo que donde... se intenta... reconocer. Reconocer al otro, a la otra y reconocer que nosotros tenemos y tendremos como ustedes, profesionales en formación, una injerencia en esas vidas, que por lo tanto es necesario ser responsables al momento de analizar, de ver, ser prolijos y prolijas, reflexivos y reflexivas” (Docente nº 4)	
13. Auto – eficacia emocional	Situaciones puntuales vivenciadas	“(…) <b>sólo en situaciones puntuales que ellos han estado viviendo.</b> Es decir, igual a la pregunta que me hiciste con respecto a las competencias emocionales, no es un contenido que, por mis asignaturas, yo tenga que tratar teóricamente” (Docente nº 1)	
	Saber manejar la propia experiencia emocional	“De hecho cuando he tenido episodios de estudiantes que han tenido ellos, en sus experiencias de vida, situaciones que los han conflictuado o bien porque se han puesto en contacto con sus sujetos de seminario o de práctica, que les <b>exige a ellos saber manejar la propia experiencia emocional</b> ” (Docente nº 1)	
14. Análisis crítico de normas sociales			
15. Resiliencia			

<b>Categoría: Caracterización del desempeño estudiantil a través de las competencias sociales</b> “La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas”			
Subcategoría	Código	Unidad de registro	Categoría emergente

16. Dominar las habilidades sociales básicas.			- Aspectos resolutivos del quehacer personal, social y académico.
17. Respeto por los demás			
18. Practicar la comunicación receptiva.	Escucha activa	“ <i>Sobre todo, los que tienen más relación con los procesos de intervención ... se ha desarrollado desde el reconocimiento... desde el reconocimiento primeramente de otro y de otra, desde la valoración y de la escucha. Desde el ejercicio de <b>la escucha activa</b>, desde la escucha genuina, de ponerse un entre paréntesis en un cierto momento para poder recepcionar lo que la otra o el otro me está comunicando o me intenta comunicar desde su experiencia</i> ” (Docente nº 4)	
19. Practicas la comunicación expresiva.			
20. Compartir emociones.	Complejo revisar o identificar	“ <i>(...) cuando son clases de cátedra, que es una asignatura quizás más teórica, por la cantidad de estudiantes... Una, son pocos los que participan, se mantienen callados, y es mucho más <b>complejo poder revisar o identificar</b> eso, sobre todo en esta modalidad remota. Por eso, yo creo que se cruza no solamente el tipo de asignatura, si no que las condiciones estructurales en las cuales se genera esa asignatura. Desde la cantidad de estudiantes, hasta la posibilidad de conexión, porque efectivamente, hay estudiantes que por la conectividad que tienen, no pueden prender la cámara. Eso, también es otro obstaculizador para poder abordar esa situación o fortalecer esa competencia</i> ” (Docente nº 2)	
	Desafío constante	“ <i>Es un <b>desafío constante</b> el que puedan compartir sus emociones, pero pensemos que hay una sala de clases construida en un modelo muy clásico, cuadrada, cuando en realidad nosotros debiésemos tener un semicírculo, mirarnos a la cara, tener espacios donde cada</i>	

		<i>uno y cada una pueda intervenir, esos si son elementos que yo trato de potenciar'' (Docente n° 3)</i>	
21. Comportamiento pro – social y cooperación	Trabajo colaborativo	<p><i>“por eso que, en las asignaturas, sobre todo en las de práctica hemos incorporado como contenido el <b>trabajo colaborativo</b>. Porque hemos identificado previamente que los estudiantes no necesariamente saben trabajar en equipo y cuando llegan a la práctica les piden que trabajen en equipo. Es por eso, si es que ustedes se dieron cuenta que, hemos incorporado en los talleres el trabajo en equipo. Porque las versiones anteriores no estaban necesariamente presentes como contenido; y le pedíamos a los estudiantes que trabajaran en equipo sin abordar ese contenido explicito’’ (Docente n° 2)</i></p> <p><i>Los <b>trabajos grupales</b>, creo que son super interesantes en términos de aprendizaje, porque tienen que lidiar con tiempos de otros, con características diferentes, con opiniones diferentes, con caracteres diferentes, con liderazgos diferentes, lidian con la diversidad en su máxima expresión, pese a que estudian lo mismo y hay que consensuar, hay que ponerse de acuerdo, hay que participar’’ (Docente n° 4)</i></p>	
22. Asertividad	Comunicar de manera más asertiva	<i>“Hubo una suerte de conflicto, más que un conflicto, hubo una tensión con una estudiante que era muy practicante de su credo. En su forma de expresarlo... era bastante impositiva respecto a sus creencias para sus compañeros y eso les incomodo también a los compañeros y compañeras. Entonces, ahí trata de generar reflexión al respecto y que podemos <b>comunicar de manera más asertiva</b>. No se los comuniqué así, pero tratamos de hacer un ejercicio de escucha. Sic creo que es mucho más efectivo llevarlo a un espacio más práctico de que se vea en este mismo espacio como uno puede lidiar con conflictos que tienen que ver con, en este caso la diversidad. No</i>	

		<i>siempre vamos a estar de acuerdo con todo y es válido el punto de cómo lo vamos comunicando'' (Docente nº 4)</i>	
23. Prevención y solución de conflictos	Mediación docente	<i>''En práctica sic muchas veces aparecen conflictos, situaciones que no necesariamente los equipos pueden resolver o abordar por si silos. Y ahí, aparece el <b>profesor que tiene que mediar</b> un poco los conflictos. Ahí, yo tengo recuerdos de hartos equipos que he supervisado que en algún momento han tenido conflictos, ya sea de comunicación, de distribución, de role, de funciones, cómo organizar el trabajo, y ahí, justamente uno tiene que entrar a organizar y media esa situación'' (Docente nº 2)</i>	
	Elementos asociados a la resolución pacífica de los conflictos	<i>''Entonces, está incorporado o debiese estar incorporado aquellos <b>elementos que están asociado a la resolución pacífica de los conflictos</b> a desarrollar un dialogo permanente. A buscar resolver a través de la cultura de la paz, son elementos esenciales para ellos'' (Docente nº 3)</i>	
	Dilema ético	<i>Si y yo creo que ahí a nosotros como profesores se nos aparece, emerge un dilema ético, para no confundir los espacios. ¿Qué tiene que ver con lo académico, con mi rol de docente y que tiene que ver sobre todo con los que quizás ya tienen experiencias clínicas o lo que han tenido trabajo con persona y familia, se nos aparece ese dilema. Hasta donde yo como docente, acompaño un proceso académico y que ahí, quizás ya tiene que ver con mi rol terapéutico, clínico o de acompañamiento individual. <b>Creo que ahí emerge esta tensión o dilema a la hora de abordar estos temas</b>, que tienen que ver con este desarrollo de competencias'' (Docente nº 2)</i>	
24. Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Componente presencial	<i>''Cuando tenemos un <b>componente presencial</b>, cuando estamos en una sala de clases, sin duda es mejor y hay mayores posibilidades de poder percibir ciertas situaciones que podrían presentarse en los emocional. Desde el lenguaje corporal, gestual, incluso hasta por la expresión verbal yo creo que es posible identificar'' (Docente nº 3)</i>	

<b>Categoría: Evaluación del desarrollo y las características de las competencias para la vida y el bienestar</b> “Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada. Facilitándonos experiencia de satisfacción o bienestar”			
Subcategoría	Código	Unidad de registro	Categoría emergente
25. Fijar objetivos adaptativos			Fundamentos Transversales
26. Toma de decisiones			
27. Buscar ayuda y recursos	Salir a buscar recursos	“No todo está dado y hay que también <b>salir a buscar los recursos</b> , no todo va a estar en el aula y no todo va a estar en la biblioteca y si pueden conversar con otro profe también, y la profe que está hablando no es la única que tiene conocimientos al respecto” (Docente n° 4)	
28. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.	Intervención acción participativa	“En la metodología revisamos la <b>investigación acción participativa</b> , que tiene un componente y una noción de ciudadanía. También la noción de participación, desarrollo local, que son componentes donde la ciudadanía o el ejercicio ciudadano se incorpora” (Docente n° 2)	
	Metodología de aprendizaje y servicios	“Además <b>la metodología</b> tiene una noción de ciudadanía, de ciudadanía activa, donde tanto los estudiantes son ciudadanos activos, como también las organizaciones, la comunidad claves con las cuales se relacionan” (Docente n° 2)	
	Formación ciudadana	“En las prácticas hemos asumido también, desde el 2019 en adelante, como un elemento transversal en la práctica, la <b>formación ciudadana</b> y es por eso que hemos intencionado, que los equipos de estudiantes desde el 2019 en adelante, <b>que incorporen dentro de las acciones que realizan actividades de formación ciudadana</b> ” (Docente n° 2)	
	Contexto socio político actual	“Estamos en un contexto desde el 2019 al 2020 y 2021, donde hay un <b>contexto socio político</b> que nosotros como trabajadores sociales y ustedes como trabajadoras sociales en formación no podemos hacernos los locos y decir estamos trabajando con comunidades, pero no vamos a abordar eso” (Docente n° 2)	

		<i>“Mi opinión ha cambiado desde la <b>revuelta social</b> hasta ahora, pero anteriormente había un cierto grado de apatía respecto a la responsabilidad ciudadana y del nivel de protagonismo; y creo que hoy se ha reactivado y ahora el concepto de participación también se hace diferente” (Docente nº 3)</i>	
	Diversidad	<i>“Permitir que la <b>diversidad</b> sea el elemento común, dejar de lado los sesgos, el autoritarismo, los prejuicios, y eso sólo se aprende con el contacto a través de trabajo en equipo... cooperando” (Docente nº 1)</i>	
29. Bienestar subjetivo			
30. Fluir			

Figuras y tablas adicionales

<b>Estadísticos</b>						
		Edad del estudiante	Año académico	Modalidad	Género	Edad del estudiante (Agrupada)
N	Válido	88	88	89	89	88
	Perdidos	1	1	0	0	1
<b>Año académico</b>						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	1º año (Jornada Diurna)	15	16,9	17,0	17,0	
	2º año (Jornada Diurna)	18	20,2	20,5	37,5	
	3º año (Jornada Diurna)	13	14,6	14,8	52,3	
	1º año (Jornada Vespertina)	15	16,9	17,0	69,3	
	2º año (Jornada Vespertina)	18	20,2	20,5	89,8	
	3º año (Jornada Vespertina)	9	10,1	10,2	100,0	
	Total	88	98,9	100,0		
Perdidos	No responde	1	1,1			
Total		89	100,0			
<b>Modalidad</b>						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	Diurna	45	50,6	50,6	50,6	
	Vespertino	44	49,4	49,4	100,0	
	Total	89	100,0	100,0		
<b>Género</b>						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	Mujer	78	87,6	87,6	87,6	
	Hombre	11	12,4	12,4	100,0	
	Total	89	100,0	100,0		
<b>Edad del estudiante (Agrupada)</b>						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	<= 18	4	4,5	4,5	4,5	
	19 - 30	51	57,3	58,0	62,5	
	31 - 42	24	27,0	27,3	89,8	
	43 - 54	9	10,1	10,2	100,0	
	Total	88	98,9	100,0		
Perdidos	99	1	1,1			
Total		89	100,0			

**Tabla cruzada Año académico\*1. Poseo capacidad para percibir, identificar y**

Recuento		con precisión los propios sentimientos y emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	4	9	2	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	3	13	2	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	2	7	4	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	3	7	5	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	2	13	3	18
	3º año (Jornada Vespertina)	1	0	6	2	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>14</b>	<b>55</b>	<b>18</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*1. Poseo capacidad para percibir, identificar y**

Recuento		con precisión los propios sentimientos y emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	0	9	29	7	45
	Vespertino	1	5	27	11	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>14</b>	<b>56</b>	<b>18</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*1. Poseo capacidad para percibir, identificar y clasificar**

Recuento		con precisión los propios sentimientos y emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	13	48	16	78
	Hombre	0	1	8	2	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>14</b>	<b>56</b>	<b>18</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*1. Poseo capacidad para**

Recuento		con precisión los propios sentimientos y emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	2	1	4
	19 - 30	0	10	33	8	51
	31 - 42	0	2	15	7	24
	43 - 54	1	1	5	2	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>14</b>	<b>55</b>	<b>18</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*2. Utilizo las palabras y expresiones adecuadas**

Recuento		reconocer mis emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	3	10	1	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	6	10	2	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	1	9	3	13
	1º año (Jornada Vespertina)	1	3	10	1	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	4	11	3	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	2	6	1	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>19</b>	<b>56</b>	<b>11</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*2. Utilizo las palabras y expresiones adecuadas para**

Recuento		reconocer mis emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	10	28	6	45
	Vespertino	1	9	29	5	44
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>19</b>	<b>57</b>	<b>11</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*2. Utilizo las palabras y expresiones adecuadas para**

Recuento		reconocer mis emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	2	17	49	10	78
	Hombre	0	2	8	1	11
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>19</b>	<b>57</b>	<b>11</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*2. Utilizo las palabras y**

Recuento		reconocer mis emociones				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	3	0	4
	19 - 30	2	11	32	6	51
	31 - 42	0	4	15	5	24
	43 - 54	0	2	7	0	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>18</b>	<b>57</b>	<b>11</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*3. Tengo capacidad para percibir las emociones**

Recuento		implicarme empáticamente en sus vivencias				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	1	6	7	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	1	9	8	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	4	4	5	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	1	10	4	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	2	9	7	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	1	6	2	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>10</b>	<b>44</b>	<b>33</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*3. Tengo capacidad para percibir las emociones e**

Recuento		implicarme empáticamente en sus vivencias				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	6	20	18	45
	Vespertino	0	4	25	15	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>33</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*3. Tengo capacidad para percibir las emociones e**

Recuento		implicarme empáticamente en sus vivencias				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	9	39	29	78
	Hombre	0	1	6	4	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>33</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*3. Tengo capacidad para**

Recuento		implicarme empáticamente en sus vivencias				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	0	4	4
	19 - 30	1	7	25	18	51
	31 - 42	0	3	12	9	24
	43 - 54	0	0	8	1	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*4. Identifico la influencia que los estados**

Recuento		tienen sobre mi compartimiento dentro de mi proceso de				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	2	1	8	4	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	4	7	7	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	0	6	7	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	0	15	0	15
	2º año (Jornada Vespertina)	2	3	8	4	17
	3º año (Jornada Vespertina)	0	1	7	1	9
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>9</b>	<b>51</b>	<b>23</b>	<b>87</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*4. Identifico la influencia que los estados**

Recuento		tienen sobre mi compartimiento dentro de mi proceso de				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	2	5	21	17	45
	Vespertino	2	4	31	6	43
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>9</b>	<b>52</b>	<b>23</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Género\*4. Identifico la influencia que los estados emocionales**

Recuento		tienen sobre mi compartimiento dentro de mi proceso de				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	4	8	44	21	77
	Hombre	0	1	8	2	11
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>9</b>	<b>52</b>	<b>23</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*4. Identifico la influencia que**

Recuento		tienen sobre mi compartimiento dentro de mi proceso de				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	2	2	4
	19 - 30	2	6	26	17	51
	31 - 42	2	3	15	4	24
	43 - 54	0	0	8	0	8
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>9</b>	<b>51</b>	<b>23</b>	<b>87</b>

**Tabla cruzada Año académico\*5. Poseo capacidad para expresar las emociones de forma**

Recuento		5. Poseo capacidad para expresar las emociones de forma apropiada					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	3	4	4	4	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	2	8	7	1	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	1	4	5	3	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	0	5	8	2	15
	2º año (Jornada Vespertina)	1	1	6	9	1	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	3	4	2	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>37</b>	<b>13</b>	<b>88</b>

**Tabla**

Recuento		capacidad					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	0	6	16	15	8	45
	Vespertina	1	1	14	23	5	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>38</b>	<b>13</b>	<b>89</b>

**Tabla**

Recuento		capacidad					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	6	27	33	11	78
	Hombre	0	1	3	5	2	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>38</b>	<b>13</b>	<b>89</b>

**Tabla**

Recuento		capacidad					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	0	3	1	4
	19 - 30	0	7	19	16	9	51
	31 - 42	1	0	6	14	3	24
	43 - 54	0	0	4	5	0	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>38</b>	<b>13</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones**

Recuento		surgen en la formación académica, tales como la impusividad, la					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	3	4	6	1	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	3	3	9	3	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	0	1	10	2	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	1	6	6	2	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	1	5	9	3	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	1	6	2	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>46</b>	<b>13</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones**

Recuento		surgen en la formación académica, tales como la impusividad, la					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	6	9	23	6	45
	Vespertina	0	2	12	23	7	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>46</b>	<b>13</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones negativas**

Recuento		surgen en la formación académica, tales como la impusividad, la					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	5	20	42	10	78
	Hombre	0	3	1	4	3	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>46</b>	<b>13</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*6. Reconozco y controlo los sentimientos y emociones**

Recuento		surgen en la formación académica, tales como la impusividad, la					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	2	2	0	4
	19 - 30	1	7	11	23	9	51
	31 - 42	0	0	7	13	4	24
	43 - 54	0	0	1	8	0	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>46</b>	<b>13</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*7. Poseo habilidades para afrontar emociones**

Recuento		mediante la utilización de estregias de autorregulación				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	2	9	3	1	15
	2º año (Jornada Diurna)	1	4	8	5	18
	3º año (Jornada Diurna)	1	2	8	2	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	6	8	1	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	6	9	3	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	1	5	3	9
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>28</b>	<b>41</b>	<b>15</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*7. Poseo habilidades para afrontar emociones**

Recuento		mediante la utilización de estregias de autorregulación				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	4	14	20	7	45
	Vespertino	0	14	22	8	44
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>28</b>	<b>42</b>	<b>15</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*7. Poseo habilidades para afrontar emociones**

Recuento		mediante la utilización de estregias de autorregulación				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	3	26	37	12	78
	Hombre	1	2	5	3	11
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>28</b>	<b>42</b>	<b>15</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*7. Poseo habilidades para**

Recuento		mediante la utilización de estregias de autorregulación				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	2	1	1	4
	19 - 30	4	17	21	9	51
	31 - 42	0	8	12	4	24
	43 - 54	0	0	8	1	9
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>27</b>	<b>42</b>	<b>15</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*8. Tengo la capacidad para experimentar**

Recuento		positivas de forma voluntaria y consciente				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	3	7	5	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	5	8	5	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	1	8	4	13
	1º año (Jornada Vespertina)	1	1	8	5	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	2	9	7	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	6	3	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>12</b>	<b>46</b>	<b>29</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*8. Tengo la capacidad para experimentar emociones**

Recuento		positivas de forma voluntaria y consciente				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	0	10	21	14	45
	Vespertino	1	3	25	15	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>29</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*8. Tengo la capacidad para experimentar emociones**

Recuento		positivas de forma voluntaria y consciente				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	12	41	24	78
	Hombre	0	1	5	5	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>29</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*8. Tengo la capacidad para**

Recuento		positivas de forma voluntaria y consciente				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	2	1	4
	19 - 30	0	11	24	16	51
	31 - 42	1	1	11	11	24
	43 - 54	0	0	8	1	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>29</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*9. Tengo una imagen positiva de mí						
Recuento		9. Tengo una imagen positiva de mí				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	3	7	2	3	15
	2º año (Jornada Diurna)	1	5	7	5	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	6	2	5	13
	1º año (Jornada Vespertina)	1	5	4	5	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	1	9	8	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	2	0	7	9
Total		5	26	24	33	88

Tabla cruzada Modalidad*9. Tengo una imagen positiva de mí						
Recuento		9. Tengo una imagen positiva de mí				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	4	17	12	12	45
	Vespertino	1	9	13	21	44
Total		5	26	25	33	89

Tabla cruzada Género*9. Tengo una imagen positiva de mí						
Recuento		9. Tengo una imagen positiva de mí				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	5	23	22	28	78
	Hombre	0	3	3	5	11
Total		5	26	25	33	89

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*9. Tengo una imagen positiva						
Recuento		9. Tengo una imagen positiva de mí				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	1	2	0	1	4
	19 - 30	4	17	16	14	51
	31 - 42	0	4	7	13	24
	43 - 54	0	2	2	5	9
Total		5	25	25	33	88

Tabla cruzada Año académico*10. Tengo la capacidad de auto motivarme e implicarme en						
Recuento		diversas de la universidad				Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	0	8	6	14
	2º año (Jornada Diurna)	0	3	6	6	15
	3º año (Jornada Diurna)	0	1	2	7	10
	1º año (Jornada Vespertina)	0	1	3	7	11
	2º año (Jornada Vespertina)	1	0	4	9	14
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	1	3	4
Total		1	5	24	38	68

Tabla cruzada Modalidad*10. Tengo la capacidad de auto motivarme e implicarme en						
Recuento		diversas de la universidad				Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Modalidad	Diurna	0	5	16	18	39
	Vespertino	1	1	8	20	30
Total		1	6	24	38	69

Tabla cruzada Género*10. Tengo la capacidad de auto motivarme e implicarme en						
Recuento		diversas de la universidad				Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Género	Mujer	0	6	23	32	61
	Hombre	1	0	1	6	8
Total		1	6	24	38	69

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*10. Tengo la capacidad de auto motivarme						
Recuento		diversas de la universidad				Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	1	2	4
	19 - 30	0	4	18	21	43
	31 - 42	0	1	4	9	14
	43 - 54	1	0	1	5	7
Total		1	6	24	37	68

**Tabla cruzada Año académico\*11. Tengo una actitud positiva ante la vida, con**

Recuento		persona y con la sociedad, lo que incluye sentirme				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	2	6	6	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	6	8	4	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	2	8	3	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	5	5	5	15
	2º año (Jornada Vespertina)	1	3	7	7	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	2	7	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>32</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*11. Tengo una actitud positiva ante la vida, con mi**

Recuento		persona y con la sociedad, lo que incluye sentirme				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	10	22	12	45
	Vespertino	1	8	15	20	44
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>18</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*11. Tengo una actitud positiva ante la vida, con mi**

Recuento		persona y con la sociedad, lo que incluye sentirme				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	2	16	32	28	78
	Hombre	0	2	5	4	11
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>18</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*11. Tengo una actitud positiva**

Recuento		persona y con la sociedad, lo que incluye sentirme				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	1	2	4
	19 - 30	1	13	24	13	51
	31 - 42	1	4	8	11	24
	43 - 54	0	0	4	5	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>18</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*12. Poseo capacidad para implicarme**

Recuento		personas de comportamientos seguros,			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	6	8	15
	2º año (Jornada Diurna)	1	11	6	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	5	8	13
	1º año (Jornada Vespertina)	1	7	7	15
	2º año (Jornada Vespertina)	1	7	10	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	3	6	9
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>39</b>	<b>45</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*12. Poseo capacidad para implicarme con personas**

Recuento		comportamientos seguros, saludables y éticos				Total
		Nunca	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	2	20	22	45
	Vespertino	0	2	19	23	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>39</b>	<b>45</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*12. Poseo capacidad para implicarme con personas de**

Recuento		comportamientos seguros, saludables y éticos				Total
		Nunca	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	2	35	40	78
	Hombre	0	2	4	5	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>39</b>	<b>45</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*12. Poseo capacidad para**

Recuento		comportamientos seguros, saludables y éticos				Total
		Nunca	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	0	3	4
	19 - 30	1	2	27	21	51
	31 - 42	0	0	12	12	24
	43 - 54	0	1	0	8	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>39</b>	<b>44</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*13. He aprendido a lo largo de mi formación						
Recuento		universitaria, a aceptar mi propia experiencia emocional			Total	
		Nunca	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	4	6	4	15
	2º año (Jornada Diurna)	2	1	7	8	18
	3º año (Jornada Diurna)	1	0	10	2	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	4	10	1	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	4	8	5	17
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	5	4	9
Total		4	13	46	24	87

Tabla cruzada Modalidad*13. He aprendido a lo largo de mi formación						
Recuento		universitaria, a aceptar mi propia experiencia emocional			Total	
		Nunca	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Modalidad	Diurna	4	6	22	13	45
	Vespertina	0	8	24	11	43
Total		4	14	46	24	88

Tabla cruzada Género*13. He aprendido a lo largo de mi formación académica						
Recuento		universitaria, a aceptar mi propia experiencia emocional			Total	
		Nunca	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Género	Mujer	4	13	40	20	77
	Hombre	0	1	6	4	11
Total		4	14	46	24	88

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*13. He aprendido a lo largo de						
Recuento		universitaria, a aceptar mi propia experiencia emocional			Total	
		Nunca	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	1	2	4
	19 - 30	4	9	25	13	51
	31 - 42	0	4	14	5	23
	43 - 54	0	0	5	4	9
Total		4	14	45	24	87

Tabla cruzada Año académico*14. Soy capaz de evaluar críticamente los mensajes sociales,							
Recuento		comportamientos personales				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	2	1	7	4	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	0	2	7	9	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	0	2	6	5	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	0	1	11	3	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	0	2	9	7	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	1	7	1	9
Total		1	2	9	47	29	88

Tabla cruzada Modalidad*14. Soy capaz de evaluar críticamente los mensajes sociales,							
Recuento		comportamientos personales				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Modalidad	Diurna	1	2	6	20	16	45
	Vespertina	0	0	4	27	13	44
Total		1	2	10	47	29	89

Tabla cruzada Género*14. Soy capaz de evaluar críticamente los mensajes sociales,							
Recuento		comportamientos personales				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Género	Mujer	1	2	9	43	23	78
	Hombre	0	0	1	4	6	11
Total		1	2	10	47	29	89

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*14. Soy capaz de evaluar críticamente los							
Recuento		comportamientos personales				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	0	4	0	4
	19 - 30	1	2	8	21	19	51
	31 - 42	0	0	1	17	6	24
	43 - 54	0	0	1	5	3	9
Total		1	2	10	47	28	88

**Tabla cruzada Año académico\*15. Reconozco y afronto las situaciones**

Recuento		pueden surgir en mi vida personal y académica				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	5	3	7	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	4	8	6	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	1	3	9	13
	1º año (Jornada Vespertina)	1	1	6	7	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	2	9	7	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	3	6	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*15. Reconozco y afronto las situaciones adversas**

Recuento		pueden surgir en mi vida personal y académica				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	0	10	13	22	45
	Vespertino	1	3	19	21	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*15. Reconozco y afronto las situaciones adversas que**

Recuento		pueden surgir en mi vida personal y académica				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	10	30	37	78
	Hombre	0	3	2	6	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*15. Reconozco y afronto las**

Recuento		pueden surgir en mi vida personal y académica				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	1	2	4
	19 - 30	0	10	17	24	51
	31 - 42	1	1	12	10	24
	43 - 54	0	0	2	7	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*16. Mantengo una postura adecuada**

Recuento		momento de entablar una conversación, lo			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	2	13	15
	2º año (Jornada Diurna)	1	5	12	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	3	10	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	2	13	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	5	13	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	3	6	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>20</b>	<b>67</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*16. Mantengo una postura adecuada al**

Recuento		momento de entablar una conversación, lo			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	10	34	45
	Vespertino	0	10	34	44
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>20</b>	<b>68</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*16. Mantengo una postura adecuada al**

Recuento		momento de entablar una conversación, lo			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	17	60	78
	Hombre	0	3	8	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>20</b>	<b>68</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*16. Mantengo una**

Recuento		momento de entablar una conversación, lo			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	2	2	4
	19 - 30	1	10	40	51
	31 - 42	0	7	17	24
	43 - 54	0	1	8	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>20</b>	<b>67</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Año académico\*17. Acepto y respeto las**

Recuento		diferencias individuales y		Total
		La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	4	11	15
	2º año (Jornada Diurna)	6	12	18
	3º año (Jornada Diurna)	3	10	13
	1º año (Jornada Vespertina)	3	12	15
	2º año (Jornada Vespertina)	4	13	17
	3º año (Jornada Vespertina)	2	7	9
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>65</b>	<b>87</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*17. Acepto y respeto las**

Recuento		diferencias individuales y		Total
		La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	14	31	45
	Vespertino	9	34	43
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>65</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Género\*17. Acepto y respeto las**

Recuento		diferencias individuales y		Total
		La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	21	56	77
	Hombre	2	9	11
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>65</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*17.**

Recuento		diferencias individuales y		Total
		La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	1	3	4
	19 - 30	16	34	50
	31 - 42	6	18	24
	43 - 54	0	9	9
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>64</b>	<b>87</b>

**Tabla cruzada Año académico\*18. Poseo la capacidad para recibir**

Recuento		mensajes con precisión y comprender a			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	3	7	5	15
	2º año (Jornada Diurna)	3	7	8	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	7	6	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	12	3	15
	2º año (Jornada Vespertina)	3	6	9	18
	3º año (Jornada Vespertina)	1	4	4	9
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>43</b>	<b>35</b>	<b>88</b>

**Tabla cruzada Modalidad\*18. Poseo la capacidad para recibir los**

Recuento		mensajes con precisión y comprender a			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	7	20	18	45
	Vespertino	4	23	17	44
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>43</b>	<b>35</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Género\*18. Poseo la capacidad para recibir los**

Recuento		mensajes con precisión y comprender a			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	11	37	30	78
	Hombre	0	6	5	11
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>43</b>	<b>35</b>	<b>89</b>

**Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)\*18. Poseo la**

Recuento		mensajes con precisión y comprender a			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	3	1	4
	19 - 30	8	21	22	51
	31 - 42	2	13	9	24
	43 - 54	1	5	3	9
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>42</b>	<b>35</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*19.Poseo la capacidad para iniciar y mantener							
Recuento							
expresar mis propios pensamientos y sentimientos con claridad							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	0	3	8	4	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	1	3	9	5	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	0	2	6	5	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	0	4	4	7	15
	2º año (Jornada Vespertina)	1	1	0	10	6	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	2	5	2	9
Total		1	2	14	42	29	88

Tabla cruzada Modalidad*19.Poseo la capacidad para iniciar y mantener conversaciones,							
Recuento							
expresar mis propios pensamientos y sentimientos con claridad							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	0	1	9	22	13	45
	Vespertino	1	1	6	20	16	44
Total		1	2	15	42	29	89

Tabla cruzada Género*19.Poseo la capacidad para iniciar y mantener conversaciones,							
Recuento							
expresar mis propios pensamientos y sentimientos con claridad							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	1	14	38	24	78
	Hombre	0	1	1	4	5	11
Total		1	2	15	42	29	89

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*19.Poseo la capacidad para iniciar y							
Recuento							
expresar mis propios pensamientos y sentimientos con claridad							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	1	3	0	4
	19 - 30	0	2	11	23	15	51
	31 - 42	1	0	1	13	9	24
	43 - 54	0	0	2	3	4	9
Total		1	2	15	42	28	88

Tabla cruzada Año académico*20. Soy capaz de compartir mis emociones con mis pares							
Recuento							
20. Soy capaz de compartir mis emociones con mis pares							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	2	3	7	3	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	2	8	6	2	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	2	6	3	2	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	1	2	7	5	15
	2º año (Jornada Vespertina)	1	0	2	7	8	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	2	1	3	3	9
Total		1	9	22	33	23	88

Tabla cruzada Modalidad*20. Soy capaz de compartir mis emociones con mis pares							
Recuento							
20. Soy capaz de compartir mis emociones con mis pares							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	0	6	17	15	7	45
	Vespertino	1	3	5	18	17	44
Total		1	9	22	33	24	89

Tabla cruzada Género*20. Soy capaz de compartir mis emociones con mis pares							
Recuento							
20. Soy capaz de compartir mis emociones con mis pares							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	9	17	32	19	78
	Hombre	0	0	5	1	5	11
Total		1	9	22	33	24	89

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*20. Soy capaz de compartir mis emociones							
Recuento							
20. Soy capaz de compartir mis emociones con mis pares							Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	1	3	0	4
	19 - 30	0	7	18	16	10	51
	31 - 42	1	0	3	10	10	24
	43 - 54	0	2	0	4	3	9
Total		1	9	22	33	23	88

Tabla cruzada Año académico*21. Mantengo una actitud de					
Recuento		respeto con mis compañeros/as al			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	5	10	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	4	14	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	2	11	13
	1º año (Jornada Vespertina)	1	1	13	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	3	15	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	2	7	9
Total		1	17	70	88

Tabla cruzada Modalidad*21. Mantengo una actitud de amabilidad y					
Recuento		respeto con mis compañeros/as al			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	0	11	34	45
	Vespertino	1	6	37	44
Total		1	17	71	89

Tabla cruzada Género*21. Mantengo una actitud de amabilidad y					
Recuento		respeto con mis compañeros/as al			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	1	16	61	78
	Hombre	0	1	10	11
Total		1	17	71	89

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*21. Mantengo una					
Recuento		respeto con mis compañeros/as al			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	2	2	4
	19 - 30	1	11	39	51
	31 - 42	0	4	20	24
	43 - 54	0	0	9	9
Total		1	17	70	88

Tabla cruzada Año académico*22. Sostengo un comportamiento equilibrado a					
Recuento		de defender y expresar mis derechos, opiniones y			Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	2	7	6
	2º año (Jornada Diurna)	1	0	5	12
	3º año (Jornada Diurna)	0	1	3	9
	1º año (Jornada Vespertina)	0	0	10	5
	2º año (Jornada Vespertina)	0	1	10	6
	3º año (Jornada Vespertina)	0	1	3	5
Total		1	5	38	43

Tabla cruzada Modalidad*22. Sostengo un comportamiento equilibrado a la					
Recuento		de defender y expresar mis derechos, opiniones y			Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Modalidad	Diurna	1	4	15	25
	Vespertino	0	2	23	18
Total		1	6	38	43

Tabla cruzada Género*22. Sostengo un comportamiento equilibrado a la hora					
Recuento		de defender y expresar mis derechos, opiniones y			Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Género	Mujer	1	6	35	35
	Hombre	0	0	3	8
Total		1	6	38	43

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*22. Sostengo un					
Recuento		de defender y expresar mis derechos, opiniones y			Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	1	0	2	1
	19 - 30	0	5	21	24
	31 - 42	0	0	11	13
	43 - 54	0	1	4	4
Total		1	6	38	42

Tabla cruzada Año académico*23. Mantengo una actitud adecuada para						
Recuento		anticipar o afrontar conflictos sociales y problemas				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	4	6	5	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	4	5	9	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	0	7	6	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	1	8	6	15
	2º año (Jornada Vespertina)	1	2	9	6	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	5	4	9
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*24. Tengo la capacidad de regular las						
Recuento		demás				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	8	4	3	15
	2º año (Jornada Diurna)	1	9	5	3	18
	3º año (Jornada Diurna)	1	7	4	1	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	5	9	1	15
	2º año (Jornada Vespertina)	2	4	9	3	18
	3º año (Jornada Vespertina)	1	4	4	0	9
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>37</b>	<b>35</b>	<b>11</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Modalidad*23. Mantengo una actitud adecuada para identificar,						
Recuento		anticipar o afrontar conflictos sociales y problemas				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	8	17	19	45
	Vespertino	1	3	23	17	44
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Modalidad*24. Tengo la capacidad de regular las emociones de						
Recuento		demás				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	2	23	14	6	45
	Vespertino	3	14	22	5	44
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Género*23. Mantengo una actitud adecuada para identificar,						
Recuento		anticipar o afrontar conflictos sociales y problemas				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	2	10	38	28	78
	Hombre	0	1	2	8	11
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Género*24. Tengo la capacidad de regular las emociones de los						
Recuento		demás				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	5	33	32	8	78
	Hombre	0	4	4	3	11
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*23. Mantengo una actitud						
Recuento		anticipar o afrontar conflictos sociales y problemas				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	3	1	4
	19 - 30	2	9	20	20	51
	31 - 42	0	2	13	9	24
	43 - 54	0	0	4	5	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*24. Tengo la capacidad de						
Recuento		demás				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	2	1	1	4
	19 - 30	3	23	19	6	51
	31 - 42	2	7	12	3	24
	43 - 54	0	4	4	1	9
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*25. Tengo la capacidad para fijar objetivos						
Recuento		realistas en el contexto estudiantil.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	3	7	4	15
	2º año (Jornada Diurna)	1	4	8	5	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	3	6	3	12
	1º año (Jornada Vespertina)	0	3	10	2	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	5	7	6	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	2	4	3	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>20</b>	<b>42</b>	<b>23</b>	<b>87</b>

Tabla cruzada Modalidad*25. Tengo la capacidad para fijar objetivos positivos						
Recuento		realistas en el contexto estudiantil.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	3	10	20	11	44
	Vespertino	0	10	22	12	44
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>20</b>	<b>42</b>	<b>23</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Género*25. Tengo la capacidad para fijar objetivos positivos y						
Recuento		realistas en el contexto estudiantil.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	3	17	37	20	77
	Hombre	0	3	5	3	11
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>20</b>	<b>42</b>	<b>23</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*25. Tengo la capacidad para						
Recuento		realistas en el contexto estudiantil.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	2	1	4
	19 - 30	3	13	22	12	50
	31 - 42	0	4	13	7	24
	43 - 54	0	2	4	3	9
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>20</b>	<b>41</b>	<b>23</b>	<b>87</b>

Tabla cruzada Año académico*26. En el contexto académico puedo					
Recuento		asumir la responsabilidad de mis propias			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	2	3	10	15
	2º año (Jornada Diurna)	2	4	12	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	3	10	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	6	9	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	7	11	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	4	5	9
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>27</b>	<b>57</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Modalidad*26. En el contexto académico puedo					
Recuento		asumir la responsabilidad de mis propias			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	5	10	30	45
	Vespertino	0	17	27	44
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>27</b>	<b>57</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Género*26. En el contexto académico puedo asumir					
Recuento		asumir la responsabilidad de mis propias			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	4	25	49	78
	Hombre	1	2	8	11
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>27</b>	<b>57</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*26. En el contexto					
Recuento		asumir la responsabilidad de mis propias			Total
		Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	1	3	4
	19 - 30	5	12	34	51
	31 - 42	0	9	15	24
	43 - 54	0	5	4	9
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>27</b>	<b>56</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*27. Tengo la capacidad para identificar cuando necesito							
Recuento		asistencia y saber acceder a los recursos disponibles					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	0	6	4	5	15
	2º año (Jornada Diurna)	2	0	3	5	8	18
	3º año (Jornada Diurna)	1	0	3	4	5	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	0	3	6	6	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	1	1	9	7	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	1	1	4	3	9
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>32</b>	<b>34</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Modalidad*27. Tengo la capacidad para identificar cuando necesito apoyo,							
Recuento		asistencia y saber acceder a los recursos disponibles					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	3	0	12	14	16	45
	Vespertino	0	2	5	19	18	44
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Género*27. Tengo la capacidad para identificar cuando necesito apoyo,							
Recuento		asistencia y saber acceder a los recursos disponibles					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	3	2	14	30	29	78
	Hombre	0	0	3	3	5	11
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*27. Tengo la capacidad para identificar							
Recuento		asistencia y saber acceder a los recursos disponibles					Total
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	0	2	2	4
	19 - 30	3	1	11	20	16	51
	31 - 42	0	0	5	7	12	24
	43 - 54	0	1	0	4	4	9
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*28. Soy capaz de reconocer mis propios						
Recuento		deberes en la universidad, manteniendo un sentimiento				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	1	0	7	7	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	4	7	7	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	1	4	8	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	3	6	6	15
	2º año (Jornada Vespertina)	1	2	10	5	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	2	5	2	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>12</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Modalidad*28. Soy capaz de reconocer mis propios derechos y						
Recuento		deberes en la universidad, manteniendo un sentimiento				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	5	19	20	45
	Vespertino	1	7	21	15	44
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>12</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Género*28. Soy capaz de reconocer mis propios derechos y						
Recuento		deberes en la universidad, manteniendo un sentimiento				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	2	11	35	30	78
	Hombre	0	1	5	5	11
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>12</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>89</b>

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*28. Soy capaz de reconocer mis						
Recuento		deberes en la universidad, manteniendo un sentimiento				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	3	1	4
	19 - 30	2	7	21	21	51
	31 - 42	0	4	10	10	24
	43 - 54	0	1	6	2	9
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>12</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>88</b>

Tabla cruzada Año académico*29. Contribuyo y disfruto mi propio bienestar y procuro							
Recuento		personas con las que interactué dentro de la universidad				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	0	1	6	8	15
	2º año (Jornada Diurna)	0	1	4	5	7	17
	3º año (Jornada Diurna)	0	0	0	8	5	13
	1º año (Jornada Vespertina)	1	0	2	5	7	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	0	2	7	9	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	1	6	2	9
Total		1	1	10	37	38	87

Tabla cruzada Modalidad*29. Contribuyo y disfruto mi propio bienestar y procuro							
Recuento		personas con las que interactué dentro de la universidad				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Modalidad	Diurna	0	1	5	20	18	44
	Vespertino	1	0	5	18	20	44
Total		1	1	10	38	38	88

Tabla cruzada Género*29. Contribuyo y disfruto mi propio bienestar y procuro transmitirlo							
Recuento		personas con las que interactué dentro de la universidad				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Género	Mujer	1	1	9	35	31	77
	Hombre	0	0	1	3	7	11
Total		1	1	10	38	38	88

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*29. Contribuyo y disfruto mi propio							
Recuento		personas con las que interactué dentro de la universidad				Total	
		Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí		Siempre
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	1	1	2	4
	19 - 30	0	1	6	24	19	50
	31 - 42	1	0	2	8	13	24
	43 - 54	0	0	1	5	3	9
Total		1	1	10	38	37	87

Tabla cruzada Año académico*30. Tengo una actitud para generar						
Recuento		en la vida profesional, personal y social.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Año académico	1º año (Jornada Diurna)	0	3	6	6	15
	2º año (Jornada Diurna)	1	2	8	7	18
	3º año (Jornada Diurna)	0	0	7	6	13
	1º año (Jornada Vespertina)	0	1	7	7	15
	2º año (Jornada Vespertina)	0	0	10	8	18
	3º año (Jornada Vespertina)	0	0	6	3	9
Total		1	6	44	37	88

Tabla cruzada Modalidad*30. Tengo una actitud para generar experiencias						
Recuento		en la vida profesional, personal y social.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Modalidad	Diurna	1	5	22	17	45
	Vespertino	0	1	23	20	44
Total		1	6	45	37	89

Tabla cruzada Género*30. Tengo una actitud para generar experiencias						
Recuento		en la vida profesional, personal y social.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Género	Mujer	0	6	41	31	78
	Hombre	1	0	4	6	11
Total		1	6	45	37	89

Tabla cruzada Edad del estudiante (Agrupada)*30. Tengo una actitud para						
Recuento		en la vida profesional, personal y social.				Total
		La mayoría de las veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces sí	Siempre	
Edad del estudiante (Agrupada)	<= 18	0	0	2	2	4
	19 - 30	1	5	29	16	51
	31 - 42	0	1	8	15	24
	43 - 54	0	0	5	4	9
Total		1	6	44	37	88

## CARTA INFORME DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC-UVM)

Viña del Mar, 14 de abril de 2021

Estimada

**Profesora Carlem Medina**

Carrera de Trabajo Social - Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales  
Universidad Viña del Mar

Estimada Profesora,

De acuerdo a la documentación de enmienda recibida con fecha 22 de marzo de 2021 relacionada con la solicitud de revisión y emisión de certificación aprobatoria por parte del Comité Ético Científico (CEC UVM) del proyecto **Estudio mixto sobre el desarrollo de las competencias socio emocionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar, región de Valparaíso, durante los períodos 2020 - 2021**, me permito informar a usted que, con fecha 06 de abril de 2021, se constituyó el Comité Ético Científico para evaluar los antecedentes enviados.

En este contexto, el Comité, al analizar dichos antecedentes, determinó **APROBAR** su solicitud.

Sin otro particular, se despide atentamente de usted,



Cc.

Archivo CEC UVM