

Incorporación de estrategias de educación socioafectiva en la interacción pedagógica del aula

Trabajo de Grado para optar al Magíster en Psicología Educacional.

Valentina Monje Carvajal – vmonjec@udd.cl y Nelly Valdivia Moreno–nevaldiviam@udd.cl

Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Magister en Psicología Educacional

Dra. Karla Lobos Peña

Concepción, junio 2023

Resumen

La educación socioafectiva ha sido uno de los desafíos más relevantes a abordar dentro de las instituciones educativas durante los últimos años. No obstante, ha existido una tendencia de abordaje solo por profesionales especializados. Ello, ha favorecido a un grupo reducido de estudiantes, sin embargo, debido al incremento de necesidades socioafectivas de los estudiantes posterior al periodo de pandemia covid-19, se hace necesario fortalecer estos aspectos desde el aula y con la participación de todos los integrantes de la comunidad.

Con el propósito de contribuir al quehacer pedagógico de la institución educativa y a partir de las necesidades manifestadas por el equipo directivo, se desarrolla un proceso diagnóstico cuyos participantes fueron los estudiantes de 5° Año básico (2022) a quienes se les aplicó una técnica proyectiva mediante el uso de material reciclable y a los docentes involucrados una encuesta. A su vez, se realiza la observación de dos clases con una duración de 45 minutos.

Los hallazgos de proceso evidencian dificultades en los estudiantes en su autoconcepto académico y motivación académica, así como también, la necesidad de incorporar estrategias efectivas de abordaje al desempeño en el aula. Por ello, se decide abordar la problemática desde el docente, entregando herramientas que permitan incorporar estrategias de educación socioafectiva mediante la interacción pedagógica en el aula.

Durante el proceso de intervención participaron 7 docentes que imparten clases en el 5° año básico (2022) durante seis sesiones. Sus resultados fueron medidos a través de pautas de observación en cada sesión y la comparación de resultados del pretest aplicado al iniciar el taller y postest al finalizarlo.

Dentro de sus resultados más relevantes, se evidencian variaciones positivas en aspectos asociados al abordaje al desempeño, promoción de instancias que motivación académica desde el docente hacia los estudiantes y entre estudiantes, así como también, el desarrollo de autoconcepto académico en las actividades planteadas.

No obstante, también se evidencian focos importantes a abordar, como es la adquisición de herramientas que permitan al docente visualizar logros y avances de sus estudiantes e identificar aspectos positivos del grupo curso y de esta manera, fortalecer la interacción en el aula, el desarrollo del autoconcepto y motivación académica en sus estudiantes.

Tabla de contenidos

	Resumen	
	Tabla de contenido	
1	Introducción	1
2	Caracterización del establecimiento	3
3	Descripción de la demanda	4
4	Marco de referencia	5
4.1	Contextualización	5
4.2	Marco conceptual	6
4.3	Marco teórico	8
4.4	Marco empírico	10
5	Reporte proceso diagnóstico	13
5.1	Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas	13
5.2	Descripción de resultados del proceso de diagnóstico	15
5.3	Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico	21
6	Reporte proceso de intervención	25
6.1	Relevancia de la intervención	25
6.2	Diseño de la intervención	27
6.3	Reporte de acciones realizadas	31
6.4	Descripción de resultados de la intervención	34
7	Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención	42
8	Limitaciones y dificultades de la implementación	43
9	Conclusiones y proyecciones	44
10	Referencias bibliográficas	46
11	Anexos	51

1. Introducción

Durante los últimos años, la educación socioafectiva ha sido una de las temáticas más relevantes de abordar dentro de las comunidades educativas. Esto, debido a que las necesidades socioafectivas de los estudiantes ya existentes se acentuaron en el retorno a la presencialidad luego del periodo de pandemia covid-19.

A raíz de lo anterior, la Agencia de Calidad de la Educación formuló un instrumento que permite conocer y monitorear aspectos socioemocionales de los estudiantes de nuestro país, no obstante, pese a que existe una comprensión de la problemática, se evidencian dificultades por parte de las comunidades educativas para abordar dichas necesidades de manera efectiva.

La presente intervención, surge de una inquietud planteada por el equipo de gestión de un establecimiento educacional quienes, por una parte, detectaron bajos resultados en los estudiantes de 5° año básico, especialmente en áreas del desarrollo socioemocional y por otra, manifiestan observaciones como la dificultad de adaptación de los estudiantes y motivación al proceso académico.

El diagnóstico permitió identificar diversos factores que influyen en las conductas observadas en los estudiantes, detectando necesaria la incorporación de estrategias de educación socioafectivas por parte de los docentes y de esta manera fortalecer el autoconcepto académico de los estudiantes, su motivación académica, así como también, la interacción en el aula a partir de la implementación de estrategias de abordaje al desempeño de los estudiantes.

Entendiendo que los cambios deben realizarse desde el docente, la intervención estuvo dirigida a ellos, realizándose un taller de seis sesiones, en donde se promovió el dialogo, la escucha activa y la reflexión, para luego aprender estrategias socioemocionales a la luz de la literatura, lo cual, permitió no solo adquirir el conocimiento, sino implementarla en contextos simulados e incorporarlas en el proceso de planificación.

Los resultados de la intervención muestran una positiva variación en las competencias de abordaje respecto a la educación socioafectiva por parte de los docentes, no obstante, existen aspectos que requieren continuar fortaleciéndose, así como también, proyectar instancias de monitoreo de la implementación de estas estrategias a lo largo del tiempo, midiendo su efectividad y pertinencia a cada aula considerando sus diferencias.

Por lo anterior, abordar los nuevos desafíos de manera conjunta en cada institución educativa, permite que toda la comunidad se implique en los cambios propuestos. Por ello, considerando la relevancia de la intervención en los docentes participes del proceso, la institución educativa ha socializado lo aprendido con los docentes que imparten clases en los niveles de primero a cuarto año básico y de esta manera, fortalecer a nivel institucional el abordaje socioemocional de todos sus estudiantes.

2. Caracterización de la institución educativa

La institución educativa intervenida, es un establecimiento educacional dependiente de la Corporación Municipal de Punta Arenas, Región de Magallanes y de la Antártica Chilena. La directora del establecimiento, junto a su equipo directivo compuesto por Inspectoría general, Unidad Técnico-Pedagógica, Orientación y Convivencia Escolar, son los encargados de velar por el cumplimiento a nivel pedagógico del establecimiento como también al desarrollo personal tanto del grupo docente como de los estudiantes.

En cuanto al cuerpo docente, profesionales y asistentes de la educación la escuela está compuesta por 13 docentes, 2 especialistas, 2 psicólogos, 1 fonoaudióloga, 1 terapeuta ocupacional, 1 asistente social, 2 asistentes y 7 asistentes de la educación de la educación. De ellos surgen programas de apoyo como Programa de Integración Escolar (PIE) y equipo psicosocial.

El establecimiento cuenta con niveles desde educación parvularia hasta octavo año básico e imparte sus clases en modalidad Jornada Escolar Completa a un total de 235 estudiantes y extensión horaria a estudiantes que lo requieran, debido a la extensa jornada laboral de las familias asociadas a la industria, pesca y milicia.

Es importante destacar que el establecimiento cuenta al año 2023, con un Índice de Vulnerabilidad Estudiantil del 89%, como también un total de 108 estudiantes en calidad de Prioritarios y con 76 estudiantes como Preferentes.

De acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento su proceso educativo se encuentra vinculado al desarrollo de distintas áreas en los estudiantes, tales como cognitivas, deportivas, culturales y valóricas; centrando su quehacer pedagógico en la promoción de habilidades integrales e incorporando a la familia para fortalecer dicho proceso.

3. Descripción de la demanda

La demanda o problema manifestado surge durante la instancia de acercamiento a la institución educativa. En ella, el equipo directivo manifiesta preocupación por los estudiantes de 5to básico (2022) respecto a sus resultados en el Diagnóstico integral de aprendizaje (DIA) y a su vez, observan conductas referidas a la necesidad de trabajar el autoestima y autoconfianza en el ámbito escolar.

Por otra parte, como institución dan cuenta de acciones que apoyen el proceso educativo de sus estudiantes como, por ejemplo, el monitoreo realizado por los docentes en aula para evidenciar progresos y logros de los objetivos e instancias de articulación entre docentes para prevenir posibles dificultades en los estudiantes que cambian de ciclo educativo.

A partir de lo anterior, se procede a la formulación del proceso de diagnóstico, elaboración de instrumentos y en conjunto con el equipo directivo la calendarización de instancias para su respectiva aplicación.

4. Marco de referencia

4.1 Contextualización

Durante las últimas décadas, la educación socioafectiva se ha convertido en uno de los desafíos predominantes dentro de una comunidad educativa. No obstante, ha sido abordado de manera aislada, solo por profesionales específicos encargados de dar respuesta a un grupo de estudiantes. En este sentido, el periodo de confinamiento nacional producto de una pandemia, ha visibilizado el incremento de diferentes necesidades socioafectivas en los estudiantes afectando directamente su desempeño académico.

Los resultados del Diagnóstico integral de Aprendizaje (DIA) a nivel nacional realizado el año 2021, dan cuenta de la existencia de actividades en el aula orientadas a la expresión de emociones y la importancia de escuchar al otro, no obstante, 8 de cada 10 estudiantes menciona que estas son realizadas en ocasiones específicas y su frecuencia disminuye a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa. A su vez, indican que tanto en el área académica como socioemocional los estudiantes están en un nivel insatisfactorio detectando una mayor preocupación por los estudiantes desde sexto año básico.

Considerando estos resultados, la relevancia de los espacios educativos para el desarrollo de competencias socioemocionales se potencian a partir de la interacción entre los estudiantes y los docentes en el aula. En este sentido, Macias (2017) plantea que, ante situaciones de enseñanza en el aula, la interacción es representada por la reciprocidad en el comportamiento y actuación entre docentes y estudiantes.

Por ello, la interacción pedagógica debe incluir no sólo aspectos académicos y/o cognitivos sino también, aspectos afectivos que permitan establecer y fortalecer dentro del aula espacios de diálogo, participación, confianza y respeto promoviendo en sus estudiantes competencias transversales para su desarrollo integral.

Por lo anterior y con el propósito de contribuir a la problemática planteada, se busca dar una respuesta oportuna desde la incorporación de la educación socioemocional en el currículum.

4.2 Marco conceptual

Fortalecer la educación socioafectiva en las comunidades educativas es todo un desafío, puesto que la educación obligatoria pretende el desarrollo integral y global del alumnado, incidiendo en las distintas dimensiones, entre las que se incluye la afectivo-emocional (Herreros et al. 2021). Según los autores Muñoz-Arroyave et al. (2020), en el contexto educativo, educar en competencias emocionales origina consecuencias positivas en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado, especialmente si se trabaja desde edades tempranas.

Por su parte, la literatura muestra que una de las variables cognitivo-motivacionales que más aporta a su desarrollo es la estimulación del autoconcepto académico (AA) el cual, pertinente para este estudio se puede calificar como una medida de evaluación indicativa de cómo se percibe el alumno a sí mismo y de las percepciones formadas a través de su propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas por refuerzos positivos y feedback de otros significativos (Barca-Lozano et al. 2012).

A raíz de la definición anterior, es posible afirmar que, al fortalecer la educación socioafectiva desde el AA, promueve en los estudiantes logros académicos e influye en el rendimiento escolar y que, a su vez, permite en el estudiante incrementar su motivación, puesto que, si existen creencias de baja autoeficacia y temor al fracaso, el estudiante disminuye sus posibilidades de enfrentamientos que aprovechen al máximo sus recursos internos (Broadbent et al. 2021).

En este sentido, la motivación académica se define como un proceso por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta y que se caracteriza por involucrar variables tanto cognitivas como afectivas (García López, 2013). Por ello, incorporar estrategias que desarrollen un positivo AA en los estudiantes e incrementen su motivación académica debe estar basada en la interacción afectiva del docente con sus estudiantes y basado en el desempeño que ellos desarrollen dentro del aula.

De acuerdo a lo planteado por Pérez et al. (2020) existen estrategias de abordaje que responden a necesidades socioafectivas de los estudiantes dentro de las actividades de aula. En ellas se encuentran todas aquellas prácticas que el docente despliega tanto en instancias formales como informales, como por ejemplo generar una dinámica cognitivo emocional en espacios de diálogo, incorporando en el desarrollo de un trabajo observaciones respecto al desempeño del estudiante o estrategias de modelado respecto al desempeño del estudiante como medio que permite fortalecer su AA, incorporar prácticas valorativas pedagógicas, entre otras.

4.3 Marco Teórico

La motivación académica ha sido estudiada desde diferentes enfoques (conductista, cognitivista y humanista). De ellos, se desprenden importantes modelos de estudio como la motivación intrínseca, orientación general a metas de logro, interés personal y situacional, formulación y consecución de metas académicas y autoconcepto académico.

Los autores Usan y Salavera (2018) plantean que la motivación académica está direccionada, en primer lugar, por factores intrínsecos referidos hacia el conocimiento o hacia el logro, en donde el estudiante presenta una intención por aprender y/o superarse respecto a sus propios objetivos. Y, en segundo lugar, por factores extrínsecos en donde es posible que el estudiante realice acciones para adquirir algo a cambio o evitar consecuencias; realice acciones atribuyendo un valor a su conducta o donde el estudiante realiza una actividad para aminorar una sensación de culpa.

Respecto al modelo general a metas de logro o motivación de logro, los autores Ruiz y Quintana (2015) plantean que es un “determinado tipo de atribuciones que repercuten positivamente sobre el deseo de tener éxito en las tareas escolares” (p.236). De esta manera, cumpliendo una serie de objetivos se obtiene un resultado deseado.

Por su parte, el modelo de interés personal y situacional sigue la línea de la motivación intrínseca, en donde los autores Ainley y Hidi (2014) realizan una diferencia entre el interés personal, asociado a intereses individuales de cada persona y se encuentra compuesto por factores cognitivos y afectivos e interés situacional, el cual se produce a partir de su interacción con el entorno.

En cuanto al modelo de formulación y consecución de metas académicas, implica “una serie de decisiones respecto a la manera en la que la meta debería de lograrse; establecidas las metas y los medios para alcanzarlas, el estudiante entra entonces en una etapa de realización de la tarea” (García-Marcos et al. 2020, p.4).

Finalmente, el modelo de autoconcepto académico está constituido por la percepción de competencia que tiene el estudiante en relación a las diferentes demandas académicas (Redondo y Jiménez, 2020).

Durante el periodo escolar, el desarrollo del AA en los estudiantes suele construirse de manera dinámica y gradual, el cual se encuentra influenciado por las actividades realizadas en aula, materiales utilizados y su interacción con los diferentes actores del proceso educativo. De esta manera, al adquirir nuevas competencias y habilidades cognitivas la percepción de sí mismo en el contexto educativo se modifica. (González Balanta et al., 2023)

En consecuencia, el presente proyecto se encuentra enfocado en el autoconcepto académico considerando su amplio apoyo empírico y su directa relación con la mejora de resultados, el rendimiento académico, la influencia del entorno en su construcción y la adaptación social.

4.4 Marco empírico

Dada la importancia de la educación socioafectiva como eje movilizador del desarrollo integral de cada estudiante, existe literatura actualizada que señala el impacto de su intervención desde los espacios educativos.

La investigación realizada por Lobos et al. (2019) evaluaron el efecto de un programa de entrenamiento realizado a los docentes que se desempeñaban en la provincia de Concepción, Chile. El foco de intervención se centró en estrategias de estimulación del autoconcepto académico y su implementación tuvo una duración de cuatro meses. Sus resultados dan cuenta de una directa relación entre la estimulación del autoconcepto académico de sus estudiantes y el incremento en su asistencia, así como también, de los momentos de participación en clases.

Durante el mismo año, Giménez y Laguna (2019) diseñan e implementan un programa de educación socioemocional enfocado a la mejora del rendimiento académico en los estudiantes y a su vez, deciden desarrollar estrategias diversificadas que respondan las necesidades individuales detectadas dentro de la comunidad. Una de las conclusiones obtenidas al finalizar el programa de educación socioemocional, es que existe una “estrecha relación entre la motivación y el procesamiento de la información siendo dicho procesamiento uno de los que influye en el rendimiento académico” (p.37). Ello, reafirma que la educación socioemocional y la académica deben trabajarse de manera conjunta para generar aprendizajes efectivos en los estudiantes.

En este sentido, autores como Echeverría et al. (2020) coinciden con lo planteado anteriormente, dando énfasis en que las “habilidades y competencias socioemocionales deben convivir y compartir espacio con el aprendizaje cognitivo para lograr un desarrollo integral del alumnado” (p.174). Dicha conclusión se respalda no solo en la literatura, sino en la aplicación de un programa denominado CODIP-R, cuyo propósito fue potenciar el desarrollo emocional y social desde los contextos educativos. Sus resultados indican el incremento de autoconciencia emocional, identificación de emociones de sus pares y capacidad de resolver conflictos, afirmando que la escuela es el espacio propicio para fortalecer dichos aspectos.

Pese a la importancia del rol que desempeña el docente, es posible afirmar que en muchos casos su formación en instancias de pregrado no incluye la adquisición de competencias para abordar la educación socioemocional en el aula. Curiel (2020) realizó un análisis de 24 programas de formación docente y 10 programas de educación socioafectiva. En estos últimos detectó que aproximadamente el 50% de ellos promueve contenidos asociados a “valores, comunicación, atención a la diversidad, inteligencias múltiples, habilidades socioemocionales y relaciones interpersonales, competencias emocionales, competencias sociales, comunicación, desgaste emocional en el docente, motivación, gestión de conflictos y trabajo en grupos.” (p.25). No obstante, existe la necesidad de incorporar el control de emociones al interactuar y resolver situaciones de conflicto. Por ello, se hace necesario fortalecer en docentes y futuros docentes aspectos como su autoconocimiento y su autoconcepto en los diferentes roles de desempeño para implementarlo a futuro en sus aulas.

Por lo anterior, fortalecer los programas de formación de docentes, generan oportunidades de desarrollo para los estudiantes al interior de las aulas. Desde la neurociencia, Orrego et al. (2020) plantean que la acción del docente como “agente que construye arquitectura cerebral es central, especialmente para los alumnos que no recibieron tempranamente los nutrientes afectivos necesarios” (p.187). Bajo esta afirmación se aplicó un programa durante dos años con el propósito de fortalecer las competencias socioemocionales de alrededor de 1.000 docentes. Entre sus resultados resaltan la importancia de que los diferentes estamentos de la escuela trabajen en conjunto a partir de las necesidades socioemocionales planteadas por los estudiantes, manteniendo una línea de trabajo consensuada. De esta manera, se crearán espacios educativos centrados en las oportunidades, necesidades y fortalezas de los estudiantes más que en el déficit.

Por otra parte, los autores Tur et al. (2021) analizaron el impacto de un programa de educación socioemocional enfocado en la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia de seis establecimientos de Valencia (España). Para ello se establecieron dos grupos, de los cuales uno de ellos recibió formación para implementar lo aprendido en el aula. Sus resultados indican que abordar la educación socioemocional a partir de la necesidad detectada en este estudio evidencia importantes cambios en la conducta de los estudiantes. En este caso, los estudiantes bajan considerablemente sus niveles de inestabilidad emocional y agresividad.

Durante el presente año, existen investigaciones y programas orientados a la formación de futuros docentes en educación socioemocional, cuyo propósito es fortalecer y enriquecer su experiencia de pregrado, entregando competencias centrales de abordaje efectivo a desarrollar en las aulas. Autores como Caires et al.(2023) analizan el impacto percibido de un programa de educación emocional para profesores en formación. Los resultados indican que su participación fortaleció la alfabetización emocional, manteniendo claridad al momento de comprender sus emociones y expresarlas, así como también, se observa un incremento en el sentido de empatía por un otro. De esta manera, el estudio destaca la importancia de la formación permanente de docentes en temáticas asociadas a la educación socioemocional tanto durante su formación de pregrado como durante su carrera docente.

5. Reporte proceso diagnóstico

5.1 Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas

El estudio diagnóstico se enmarcó en un diseño cualitativo, descriptivo exploratorio, de corte transversal enmarcado en el paradigma de la Investigación Aplicada, cuyo objetivo fue explorar variables cognitivo-motivacionales y de la interacción que pudieran estar influyendo en el bajo rendimiento académico, el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes de quinto año básico de la escuela.

De este proceso participaron 26 estudiantes que cursaban 5to año básico (2022) y 8 docentes que realizan clases a este curso y todos poseen al menos 3 años de antigüedad en el centro educativo.

Los instrumentos aplicados a los participantes fueron:

Técnica proyectiva individual: Consistió en la construcción de una maqueta individual que responda a las interrogantes “¿cómo me siento al momento de aprender?, ¿Qué habilidades y limitaciones me ayudan o impiden aprender? Para su realización se dispuso de materiales de desecho y una base dura que sostuviera las obras, fue realizado en horario de clases en donde se les otorgó 60 minutos para la construcción de la maqueta y 30 para exponer en forma individual y en un contexto de seguridad. Se llevó registro escrito de la presentación de los estudiantes y fotográfico de las maquetas.

Observación participante: La observación se realizó en dos módulos de clases, de 45 minutos cada uno, las asignaturas seleccionadas fueron aquella que poseían mejores calificaciones y aquella, cuyo rendimiento de los estudiantes fuera el más deficitario. Por medio de una pauta de observación, se llevó un registro acerca de: a) las interacciones dentro del aula, b) el abordaje al desempeño de los estudiantes desplegado por los docentes en los ámbitos de la participación en clases, procedimiento de trabajo y logro de objetivos de aprendizajes (contenido y competencia), c) comportamientos de los estudiantes durante el estudio individual y/o grupal, y d) situaciones en donde los estudiantes muestren mayores comportamiento de compromiso académico y viceversa.

Encuesta: Consiste en un instrumento de 5 preguntas en donde se abordan los siguientes ejes temáticos como comportamientos de los estudiantes que favorecen (o no) el aprendizaje, estrategias que utiliza el profesor para promover (o no) mejores rendimientos, mejor autoconcepto y autoestima, y qué estrategias utilizan para abordar el rezago pedagógico que pudieran presentar los estudiantes. La encuesta fue aplicada a los dos profesores con rendimientos extremos, de forma presencial, con una duración aproximada de 30 minutos.

Revisión de documental: se realiza la revisión del informe DIA y se extrae información relevante desde la plataforma EDUFACIL, herramienta que almacena calificaciones, comentarios de los docentes hacia los estudiantes, entre otros.

Cabe mencionar que la totalidad de los instrumentos fueron aplicados durante los meses de junio - julio del 2023. El proceso de diagnóstico se enmarcó en 4 etapas que se detallan a continuación:

Tabla 1

Etapas del proceso de diagnóstico

Etapas del proceso diagnóstico	Descripción
Etapas 1: Acercamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza primera reunión con equipo directivo para comunicar los objetivos del trabajo de grado, indagar necesidades, resolver dudas y establecer acuerdos. - Dicha etapa finaliza con la firma de convenio entre centro educativo y Programa de Magíster.
Etapas 2: Preparación y coordinación de aplicación de instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa de elaboración de instrumentos y coordinación con equipo directivo y profesores respecto a horarios disponibles para su aplicación.
Etapas 3: Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de asentimiento y consentimiento informado a apoderados y docentes participantes. - Aplicación de instrumentos observación de clase y técnica proyectiva se realizaron dentro del horario de clases y la aplicación de encuesta fue aplicada en horario no lectivo de los docentes participantes.
Etapas 4: Análisis y retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de contenido vía manual. - Se generan dos instrumentos de retroalimentación, para dar cuenta a la Institución respecto de los resultados del proceso diagnóstico y proyecciones generales de la intervención.

5.2 Descripción de resultados de diagnóstico

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de diagnóstico aplicados: encuesta, observación de clase, y técnica proyectiva, los cuales fueron organizados por categorías, dimensiones y ejemplos del discurso.

Tabla 2

Autoestima y autoconcepto académico de la participación en clases.

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Autoestima y autoconcepto académico de la participación en clases.	Intra aula	Interacción profesor - estudiante	“Son niños y niñas muy entusiastas y con muchas ganas de aprender, no tienen temor de preguntar o resolver sus dudas en frente del grupo curso” (E.2).
			“El reforzamiento positivo y felicitarlos por participar y atreverse a responder o reproducir una palabra o frase en inglés” (E.2).

Los docentes identifican buenos niveles de autoconcepto y autoestima en el ámbito de la participación en clases, promoviéndola a través del uso de técnicas.

Tabla 3

Prácticas docentes de abordaje al desempeño

Categoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Prácticas de abordaje al desempeño	Adecuaciones curriculares	“También se adaptan evaluaciones, oral, con instrucciones más detalladas y colores si es necesario” (E.1).
	Retroalimentación instructiva	“A los estudiantes más descendidos en materia de resultados se les incentiva a participar, utilizando el error como herramienta para indagar y llegar a la respuesta correcta” (E1).
	Uso de discriminación positiva	“Tomándome el tiempo para repetir la explicación del contenido... [Frente a pregunta por estudiantes descendidos]” (E2). “... para indagar y llegar a la respuesta correcta, se les da la palabra a quienes quieran participar, pero con una priorización de los estudiantes que no tienen buenos resultados” (E.1).
	Atención individual	“Se les pregunta de forma individual para retroalimentación del aprendizaje” (E.2).

Los docentes realizan adecuaciones curriculares en el plano de la evaluación para apoyar el aprendizaje de estudiantes que tienen mayor dificultad. A su vez retroalimentan contenidos en base a aciertos y errores retomándolos constantemente a nivel grupal e individual para asegurar e igualar oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Tabla 4

Efectos de prácticas negativas de abordaje al desempeño

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Prácticas de abordaje al desempeño	Negativas	Estrés	“El mundo se me escapa de las manos.” (T.P 1). “Yo aprendo, excepto cuando me retan en casa, ahí no me concentro en la clase, siento mucha presión” (T.P 5). “Me exigen demasiado, es mucha la presión de mis padres me hace sentir a punto de explotar”. (T.P 1)
		Agotamiento	“me siento agotada, me exigen demasiado” (T.P 1).
		Frustración	“...pero no pude hacer nada porque no me funcionó el pegamento”. (T.P 8)
		Vergüenza	“Uno de los aspectos que les cuesta lograr es la habilidad de hablar en inglés, al no ser su lengua materna, sienten un poco de vergüenza de reproducir palabras y/o frases en inglés”. (E.2)
		Inseguridad	“En la parte escrita, a veces sus resultados no son lo esperado por problemas de inseguridad en sus propios conocimientos” (E.2)

Los estudiantes manifiestan sentimientos de tensión emocional frente a algunas actividades de aprendizaje. Esto además es reforzado en el hogar con formas parentales de apoyo que también generan presión y estrés. A su vez, los estudiantes manifiestan sentimiento de cansancio y/o agotamiento ante demandas escolares y frustración ante dificultades respecto a sus materiales escolares para dar cumplimiento a sus metas.

Por otra parte, se observa que los estudiantes sienten la necesidad de ser aceptados socialmente, por lo que actividades públicas en las que se evidencian dificultades les genera vergüenza o inseguridad al quedar expuestos frente a sus pares.

Tabla 5

Efectos de prácticas positivas de abordaje al desempeño

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Prácticas de abordaje al desempeño	Positivas	Tranquilidad	“A mí me va bien en Historia, pinté huellas en verde y amarillo, eso es tranquilidad” (T.P 4)
		Entusiasmo	“al ver a sus compañeros entusiasmado, comenzó a pintar una tercera parte de su cartón” (O.2)

Los estudiantes relacionan sus emociones positivas con buenos resultados académicos y cuentan con modelos sociales positivos (pares).

Tabla 6

Estrategias de aprendizaje

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Estrategias de aprendizaje	Favorables	Aplicación de técnicas de estudio	“Yo comprendo porque pongo atención, hago resúmenes, reflexiono y me organizo”. (T.P 1)
		Implementación de actividades asociadas a los intereses	“esto representa Lenguaje, cada semilla son actividades, como: jugar, conversar, le puse una estrella, en Ciencias le puse 3 estrellas porque hacemos maquetas y experimentos... en Religión somos libres, nos dejan conversar y jugamos...” (T.P 3). “A mí me gusta Ciencias porque al hacer maquetas desarrollo mi creatividad” (T.P 5). “Los estudiantes han manifestado que se sienten cómodos en actividades lúdicas, como juegos con alternativas o quiz con tiempo.” (E.2). “Se observa en clase en donde los estudiantes tienen mejor rendimiento, el uso de pizarra interactiva, sistemas de respuesta inmediata y algunos juegos educativos en línea que provocaban una alta participación y atención de los estudiantes” (O.2).
		Motivación al logro	Cuando el docente pide a los estudiantes que mejoren sus respuestas desafiando a que desplieguen más capacidades permitiendo a los estudiantes atreverse a mejorar sus actuaciones. (0.1)

Los estudiantes cuentan con una diversidad de estrategias de estudio, así como los docentes cuentan con una diversidad en las estrategias de enseñanza incorporando tecnologías de la información y preguntas de profundización.

Tabla 7

Estrategias de aprendizaje desfavorables

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Estrategias de aprendizaje	Desfavorable	Clases expositivas	“En XXX [señala asignatura de mayor dificultad] no aprendemos mucho porque no hacemos dibujos, no conversamos, ahí uno se siente encerrado” (T.P 3).
			“Se observa, en asignatura reportada por los estudiantes como de bajo rendimiento y poco motivadora, el uso de pizarra tradicional, de espalda a los estudiantes con baja participación de ellos y conductas disruptivas de distracción” (O.1)
		Mensajes de desconfianza desde el docente al estudiante.	“Cuando los estudiantes son desafiados a mejores respuestas o más detalladas por el docente, en donde este incorpora en el mensaje de que duda de sus capacidades para mejorar su desempeño” (O.1).
			“Será muy ambicioso si me dice la fecha cuando [frase del docente frente a estudiante al cual interpela para mejorar su respuesta]” (O.1)

Existe poca diversidad de estrategias de enseñanza y las utilizadas responden a estrategias expositivas, uso de recursos de aprendizaje tradicionales no lúdicos y emisión de mensajes de desconfianza en el abordaje del desempeño de los estudiantes.

Tabla 8

Factores que aumentan la motivación docente

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Motivación	Factores que aumentan la motivación del docente.	Participación ordenada	“Los docentes se motivan a realizar más y mejores actividades de enseñanza cuando observan en los estudiantes participación ordenada (respetar turnos, no interrumpen las instrucciones o comentarios de docentes y/o pares, se mantienen concentrados y atentos).” (O.1,2).
		Buen procedimiento de trabajo	“Los docentes se manifiestan motivados cuando los estudiantes cumplen con los materiales solicitados por el profesor, entregan tareas a tiempo y dan respuestas detalladas a sus preguntas (no monosilábicas)” (0.1).
		Calificaciones	“Cuando obtienen buenas notas” (O.2) “Cuando muestran mejoras en desempeños individuales independiente de la calificación obtenida” (O.1, 2).

Los procedimientos de trabajo de los docentes responden a las conductas de compromiso de los estudiantes y sus resultados de aprendizaje.

Tabla 9

Factores que disminuyen la motivación docente

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Motivación	Factores que disminuyen la motivación del docente	Responsabilidad de los estudiantes	“La responsabilidad de los estudiantes en general es una piedra de tope en el desarrollo de algunas clases, puesto que no llevan materiales como, por ejemplo, el texto de estudio de la asignatura y eso dificulta, puesto que hay que cambiarlos de puesto para que trabajen con estudiantes que sí cumplen con lo requerido” (E.1).
		Dificultades al implementar una actividad.	“Se observa que en algunas asignaturas los estudiantes logran el trabajo en grupos y en otras no, la diferencia entre estas clases es el manejo conductual del docente y el diseño de la actividad como: uso de material concreto, instrucciones detalladas y claras con apoyo visual, asignar roles a los estudiantes dentro del equipo, entre otras” (O 1,2).

El que los estudiantes no cuenten con materiales necesarios para las actividades de aprendizaje genera desmotivación en el docente. A su vez, manifiestan dificultades en la

realización de trabajos en grupo debido a problemas en el manejo conductual de los estudiantes y en el diseño de este tipo de actividades.

Tabla 10

Efecto de las emociones sobre el aprendizaje

Categoría	Dimensión	Ejemplo en el discurso
Efecto de las emociones sobre el aprendizaje	Aprendizaje autorregulado	“Yo siempre hago mis tareas apenas me la dan, menos en XXX [señala asignatura que le provocan emociones negativas], la hago un día antes” (T.P 6).
		“Yo comprendo por qué pongo atención, hago resúmenes, reflexiono y me organizo [refiere a asignatura que tiene buen desempeño]” (T.P 1).
		“En XX [asignatura que es reportada como asociada a emocionalidad positiva] asisten más, llegan a tiempo, traen todos sus materiales y se disponen al aprendizaje (preparan mesa, organizan materiales incluso antes de que llegue el docente)”(O 1,2).

Cuando la asignatura les genera emoción negativa, los estudiantes procrastinan y dejan para última hora los compromisos académicos. En cambio, cuando los estudiantes reportan interés y emociones positivas hacia el docente y su asignatura manifiestan el uso de estrategias de autorregulación de su aprendizaje que favorecen mejores resultados.

5.3 Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico:

A continuación, se presentan los principales resultados del proceso diagnóstico. En primer lugar, fue posible evidenciar factores que agudizan los síntomas detectados, como es la percepción de los estudiantes respecto a las exigencias escolares. Estos consideran, que no cuentan con los recursos necesarios para responder a los diferentes requerimientos del entorno, percibiendo a su vez temor a la exposición social, lo que se traduce en una serie de emociones negativas expresadas por los estudiantes. Este tipo de estrés se considera negativo dado que generan una sensación de pérdida de control sobre las situaciones que les afectan, anulando respuestas adaptativas y promoviendo la generación de actitudes de desesperanza aprendida que agudizan los problemas (Maturana y Vargas, 2015).

Asimismo, se observan en los estudiantes escasas estrategias de estudio y una notoria condición de procrastinación y desregulación del aprendizaje, particularmente en asignaturas o actividades que se perciben asociados a emocionalidades negativas. La predisposición al estudio es una etapa crucial en la autorregulación del aprendizaje (Panadero et al. 2019) en donde los estudiantes debieran proponerse metas, organizar sus tiempos y actividades, priorizar según importancia y urgencia las tareas escolares, pero si esta etapa se encuentra interferida por creencias de baja autoeficacia y temor al fracaso, el estudiante disminuye sus posibilidades de enfrentamientos que aprovechen al máximo sus recursos internos (Broadbent et al. 2021).

Alvarado et al. (2014) plantean que las estrategias de estudio y la autorregulación que poseen los estudiantes es uno de los factores principales relacionados con el rendimiento académico, su estudio evidencia la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y autorregulación para mejorar el rendimiento académico.

En cuanto a los agudizantes que se relacionan con la labor educativa, se encuentra la desmotivación del docente atribuidas a conductas de bajo nivel de compromiso de los estudiantes (por ejemplo, incumplimiento de tareas y materiales), lo cual impide que los docentes cuestionen sus prácticas pedagógicas dejando la responsabilidad del cambio solo al estudiante.

En ocasiones, lo anterior genera mensajes de desconfianza asociados a expectativas negativas del desempeño de los estudiantes. Esto cobra vital relevancia si se considera el efecto Pigmalión, el cual se refiere a que la influencia de la expectativa que tiene una persona sobre otra, lo cual podría influir en su rendimiento, su autoestima, la motivación y el comportamiento de los alumnos (Solís & Borja, 2017). De esta forma, los alumnos se comportan de la manera que espera el profesorado y como consecuencia los profesores confirman su expectativa de bajo compromiso de los estudiantes, evidenciando un círculo vicioso negativo en la interacción.

En cuanto a las estrategias de enseñanza de los docentes, estas son reportadas como poco variadas y tradicionales, predominando actividades expositivas y de corte conductista, en donde el estudiante tiene un rol pasivo, con poca promoción de habilidades cognitivas de nivel superior. Algunos docentes que están reportados como referentes positivos por los estudiantes manifiestan estrategias variadas y más lúdicas lo que favorece el disfrute, la motivación y una actitud más positiva frente a tareas de mayor complejidad (Moreno et al. 2018).

Lo anterior, podría estar explicando los problemas de manejo conductual, que al igual que la enseñanza, son de carácter coercitivo y conductistas con foco en el castigo social, situación que por la etapa del desarrollo (adolescencia) genera mayor malestar en los estudiantes.

Sumado a lo anterior, se observa una exigencia parental desmedida, centrada en la calificación con poco apoyo concreto a la mejora de los procesos de aprendizaje, lo cual genera sentimientos de presión, estrés y preocupación en los estudiantes (Herrera y Espinoza, 2020).

En contraparte, se encuentran factores que disminuyen la gravedad de los síntomas y que se convierten en recursos para la mejora, entre los cuales se identifican desde la labor docente: a) la preocupación por la promoción de la participación de los estudiantes en clases, b) el uso de la retroalimentación individual, y c) el uso de la retroalimentación instruccional, que busca señalar el cómo mejorar. Desde los estudiantes, a) existe un buen nivel de conciencia de problema y una voluntad de querer buscar formas de mejorar, y b) existen estudiantes que son considerados como buenos modelos para sus pares lo cual influye en la motivación por la tarea y en la percepción que los docentes tienen respecto a la participación en clase.

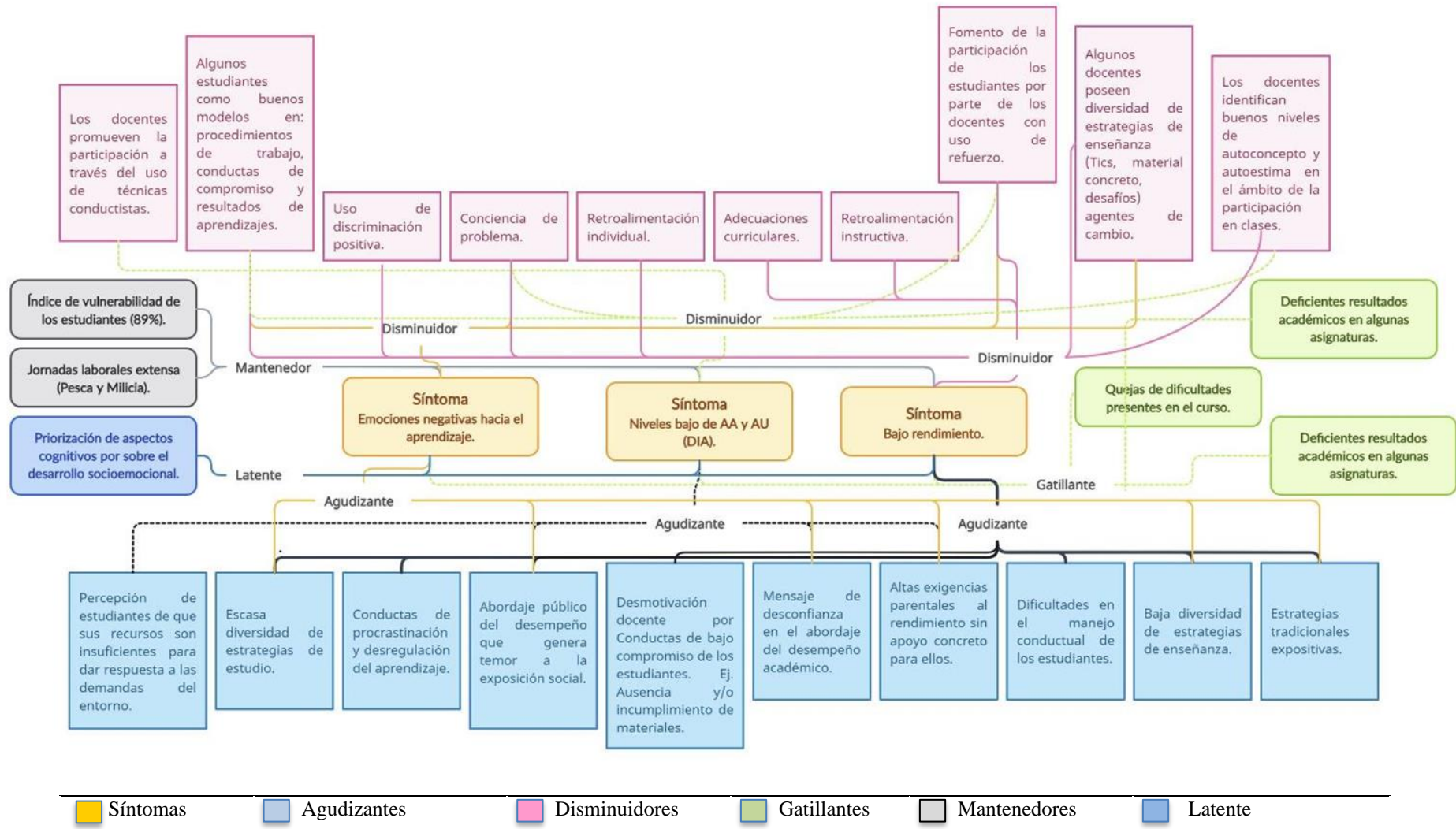
Finalmente, en el establecimiento educacional existe una priorización de los aspectos cognitivos por sobre el proceso socioemocional, esta concepción se contrapone a los estudios de la psicología, filosofía y la neurociencia, las cuales afirman que lo socioemocional está estrechamente relacionado con lo cognitivo, que ambos aspectos se influyen mutuamente y que concebirlos por separado altera el proceso natural de cómo ocurre la enseñanza aprendizaje (Martínez-Vitor y Salva-Pérez, 2021).

A partir del análisis expuesto, sustento teórico, importancia de la temática a nivel nacional e internacional, la intervención fue abordada desde el docente para generar impacto en el estudiante y mejorar su interacción en el aula. En este sentido, autores como Treviño et al. en el año 2013, han comprobado que “la variable de clima socioemocional aparece con frecuencia como un potente predictor del aprendizaje” y, concretamente, son las prácticas educativas del profesor de las dimensiones de Apoyo emocional y Organización del aula las que pueden tener mayor incidencia sobre el rendimiento del alumnado” (P. 47).

Por lo anterior, y teniendo en cuenta la viabilidad del proceso de intervención se abordará el desarrollo del autoconcepto y motivación académica de los estudiantes y el desarrollo de estrategias de abordaje al desempeño a través de un taller a docentes que consta de seis sesiones, con el propósito de generar impacto en los estudiantes participantes del proceso de diagnóstico y que dichos aprendizajes puedan ser replicados en otros niveles.

Figura 1

Esquema de formulación explicativa



6. Reporte proceso de intervención

6.1 Relevancia de la intervención

Fortalecer la educación socioemocional desde la primera infancia contribuye al desarrollo integral de cada individuo y en cómo este se desenvuelve en los diferentes contextos que enfrenta a lo largo de su vida. En este sentido, las instituciones educativas y su acompañamiento durante la infancia y adolescencia de los estudiantes, es considerado como un espacio crucial para el desarrollo de estas habilidades, entregando herramientas de protección de salud mental, posibilidades de remediar consecuencias relacionadas a vulnerabilidad y contribuir a la mejora de resultados académicos. (Suárez y Castro, 2022)

En Chile, resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (2021) dan cuenta de que el desarrollo socioemocional aún se encuentra en niveles insatisfactorios y de una latente necesidad de abordarse de manera integrada al currículum a partir de la interacción en el aula. Echeverría et al. (2020) plantean que las “habilidades y competencias socioemocionales deben convivir y compartir espacio con el aprendizaje cognitivo para lograr un desarrollo integral del alumnado” (p.174)

A partir de lo anterior, existen diversos estudios en donde se refleja la importancia de la capacitación a las comunidades educativas y su impacto en el desarrollo de sus estudiantes. Lobos et al. (2019) evaluaron el efecto de un programa de entrenamiento realizado a los docentes que se desempeñaban en la provincia de Concepción, Chile; respecto a estrategias de estimulación del autoconcepto académico. Uno de los resultados más relevantes, es la detección de una directa relación entre la estimulación del autoconcepto académico de sus estudiantes y el incremento en su asistencia, así como también, de los momentos de participación en clases.

Los resultados del presente proyecto durante su fase diagnóstica coinciden con las necesidades detectadas a nivel país, cuyos hallazgos determinan la necesidad de entregar herramientas a los docentes que favorezcan el desarrollo de la educación socioemocional a través de la implementación de estrategias que promuevan el autoconcepto académico, la motivación académica y desarrollen estrategias abordaje efectivo al desempeño de sus estudiantes.

De esta manera, al generar acciones que promuevan avances en las instituciones educativas respecto a esta temática y generen impacto en sus participantes, desarrolla una nueva cultura de aprendizaje incorporando lineamientos asociados a la psicología como un elemento que se fusiona a la labor de educar, no solo centrado en lo académico, sino orientado al desarrollo de ciudadanos influyentes en la sociedad.

6.2 Diseño de la intervención

A partir de los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico, análisis expuesto y viabilidad en el proceso de implementación, se diseñó una intervención enfocada en los docentes que interactúan con el 5to año básico (2022) cuyos objetivos se detallan a continuación:

Objetivo General:

Incorporar estrategias de educación socioafectiva en la interacción pedagógica del aula.

De este se desprenden seis objetivos específicos:

1. Conocer conceptos teóricos relevantes asociados al autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño.
2. Reflexionar respecto a prácticas docentes que favorecen el desarrollo del autoconcepto, motivación académica y abordaje al desempeño.
3. Aplicar estrategias basadas en la literatura, que promuevan el desarrollo del abordaje al desempeño.
4. Aplicar estrategias basadas en la literatura, que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico y motivación académica.
5. Planificar la implementación de estrategias en el aula que promuevan el autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño.
6. Identificar aciertos y desaciertos de su planificación e implementación de estrategias.

El diseño de la intervención contempló un taller de seis sesiones. Cada uno de ellos aborda un objetivo específico de manera secuenciada.

En primer lugar, se implementó el O.E 1: Conocer conceptos teóricos relevantes asociados al autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño en donde, los docentes socializaron sus conocimientos previos respecto a los conceptos centrales, se aclararon dudas y se expusieron definiciones con el objetivo de establecer una base teórica común.

Durante el segundo taller, se abordó el O.E Reflexionar respecto a prácticas docentes que favorecen el desarrollo del autoconcepto, motivación académica y abordaje al desempeño. En esta sesión los docentes desarrollaron instancias de autorreflexión sobre las prácticas implementadas en el aula y su impacto en el autoconcepto académico, motivación académica abordaje al desempeño mediante la representación de conceptos en un papelógrafo utilizando material reciclable.

En lo que respecta al tercer y cuarto taller OE 3 y 4: Aplicar estrategias basadas en la literatura, que promuevan el desarrollo del abordaje al desempeño, autoconcepto académico y motivación académica, los docentes aprendieron estrategias a través de la entrega de material audiovisual y papelería para luego aplicarlas a contextos simulados, fortaleciendo el diálogo entre docentes, el debate y analizando la pertinencia de su aplicación.

Logrado el objetivo anterior, se procede al cumplimiento del O.E 5: Planificar la implementación de estrategias en el aula que promuevan el autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño, el grupo de docentes caracterizó al 5° año básico (2022), escogió estrategias aprendidas resguardando la pertinencia al contexto, articulándolas al currículum. De esta manera, su implementación a su vez fue llevada a cabo en todas las asignaturas.

Finalmente, para dar cumplimiento al O. E 6: Identificar aciertos y desaciertos de su planificación e implementación de estrategias, se expuso en un consejo de profesores lo trabajado durante el taller y los docentes socializaron experiencias de los aprendizajes adquiridos y la implementación de las estrategias acordadas. Se registran comentarios u observaciones.

Tabla 11

Plan de acción

Objetivos específicos	Acciones	Indicadores de logro	Medios de verificación	Recursos	Evaluación	Responsables.
Conocer conceptos teóricos relevantes asociados al autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño.	Sesión 1 Se realiza una actividad con el objetivo de indagar qué conocimientos poseen los docentes respecto al autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño para luego clarificar estos conceptos que serán trabajados durante la intervención.	Conocen conceptos de autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño. Realizan comparación de las nociones de los docentes previo al taller y post taller.	Fotografías. Registro de firmas. Pauta de observación.	PPT. Cartulinas Definiciones y ejemplos de los conceptos trabajados.	Aplicación de pauta de observación. Encuesta de satisfacción por parte de los docentes que participan en el taller.	Estudiantes UDD
Reflexionar respecto a prácticas docentes que favorecen el desarrollo del autoconcepto, motivación académica y abordaje al desempeño.	Sesión 2 Propiciar la autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño mediante la representación de conceptos en un papelógrafo utilizando material reciclable.	Mencionan en la puesta en común prácticas pedagógicas que promuevan (o no) el autoconcepto, motivación académica y abordaje al desempeño.	Registro de firmas. Fotografías Pauta de observación.	PPT Papelógrafo. Lápices. Plumones. Material reciclable	Pauta de observación	Estudiantes UDD
Aplicar estrategias basadas en la literatura, que promuevan el desarrollo del abordaje al desempeño.	Sesión 3 Se realiza la presentación de estrategias asociadas al abordaje al desempeño con apoyo de material audiovisual para luego continuar con una actividad práctica en donde los participantes del taller representarán una de ellas asociándola a contextos simulados.	Aprenden estrategias innovadoras. Representan la aplicación de una estrategia en contexto simulado. Identifican mediante la observación la implementación de algunas estrategias.	Registro de firmas Fotografías. Pauta de observación.	Carpeta de apoyo con lecturas. Lápices. Block	Pauta de observación.	Estudiantes UDD

<p>Aplicar estrategias basadas en la literatura, que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico y motivación académica.</p>	<p>Sesión 4 Se realiza la presentación de estrategias asociadas al incremento de Autoconcepto y motivación académica con apoyo de material audiovisual para luego continuar con una actividad práctica en donde los participantes del taller representarán una de ellas asociándola a contextos simulados.</p>	<p>Aprenden estrategias innovadoras. Representan la aplicación de una estrategia en contexto simulado. Identifican mediante la observación la implementación de algunas estrategias.</p>	<p>Registro de firmas Fotografías Pauta de observación.</p>	<p>Carpeta de apoyo con lecturas. Lápices. Block</p>	<p>Pauta de observación.</p>	<p>Estudiantes UDD</p>
<p>Planificar la implementación de estrategias en el aula que promuevan el autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño.</p>	<p>Sesión 5: Se realiza una recapitulación de los talleres vistos y aprendizajes logrados durante el taller para luego planificar en forma consensuada un momento de la clase en el 5° básico que permita el desarrollo de una estrategia aprendida. En caso de ser necesario, se dará un espacio para planificar la implementación de una estrategia ante casos particulares del curso.</p>	<p>Reflexionan respecto a estrategias aprendidas. Caracterizan al 5to básico y sus necesidades. Acuerdan estrategias a implementar en el 5°básico.</p>	<p>Registro de firmas. Fotografías. Planificación de la implementación</p>	<p>Formato de planificación. Lápices Material de apoyo.</p>	<p>Pauta de observación</p>	<p>Estudiantes UDD</p>
<p>Identificar aciertos y desaciertos de su planificación e implementación de estrategias.</p>	<p>Sesión 6: Participación en el Consejo de Profesores para dar a conocer la ejecución de la intervención y reportar impresiones de los participantes.</p>	<p>Reportan resultados de la intervención educativa en 5° año básico.</p>	<p>Registro de firmas.</p>	<p>PPT que incluye resumen del informe de la intervención.</p>	<p>Pauta de observación. Aplicación postest.</p>	<p>Estudiantes UDD</p>

6.3 Reporte de acciones realizadas

A continuación, se presenta un reporte detallado de las acciones realizadas en cada una de las sesiones del taller implementado.

Tabla 12

Sesión 1

Fecha de realización	02-11-2022
Acción	Indagar en los conocimientos poseen los docentes respecto al autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño para luego clarificar estos conceptos que serán trabajados durante la intervención.
Duración	60 minutos
Asistencia	100%

Sesión realizada en la fecha y tiempo programado en un aula facilitada por el equipo directivo, la cual cuenta con implementos como proyector, pizarra interactiva, internet e inmobiliario. En dicha instancia se da cumplimiento a la acción antes mencionada, ya que los docentes de manera conjunta generan diálogo respecto a los conceptos a trabajar, desarrollando ideas por medio de material concreto e instando a la participación y reflexión. Finalmente se aclaran conceptos con el propósito de establecer una base teórica conjunta.

Tabla 13

Sesión 2

Fecha de realización	16-11-2022
Acción	Propiciar la autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño mediante la representación de conceptos en un papelógrafo utilizando material reciclable.
Duración	60 minutos
Asistencia	100%

Sesión realizada en la fecha y tiempo programado en un aula facilitada por el equipo directivo, la cual cuenta con implementos como proyector, pizarra interactiva, internet e inmobiliario. En dicha instancia se da cumplimiento a la acción antes mencionada por medio de la utilización de material concreto y la confección de maqueta con material reciclable, generando un espacio reflexivo cuya participación es del 100% de los docentes e incorporándose el equipo directivo.

Tabla 14

Sesión 3

Fecha de realización	07-12-2023
Acción	Presentación de estrategias asociadas al abordaje al desempeño con apoyo de material audiovisual para luego continuar con una actividad práctica en donde los participantes del taller representarán una de ellas asociándose a contextos simulados.
Duración	60 minutos
Asistencia	100%

Sesión realizada en la fecha y tiempo programado en un aula facilitada por el equipo directivo, la cual cuenta con implementos como proyector, pizarra interactiva, internet e inmobiliario. En dicha instancia se da cumplimiento a la acción mediante la utilización del teatro, los docentes en grupos crean diálogos y representan 2 situaciones opuestas relacionadas con las estrategias estudiadas, generando el debate y la autorreflexión. Se observa una favorable participación durante la instancia y entusiasmo a la actividad propuesta.

Tabla 15

Sesión 4

Fecha de realización	03-04-2023
Acción	Presentación de estrategias asociadas al incremento de Autoconcepto y motivación académica con apoyo de material audiovisual para luego continuar con una actividad práctica en donde los participantes del taller representarán una de ellas asociándose a contextos simulados.
Duración	60 minutos
Asistencia	100%

Sesión realizada durante el primer semestre del año 2023 reagendada en dos ocasiones. Se implementa en el tiempo programado en un aula facilitada por el equipo directivo, la cual cuenta con implementos como proyector, pizarra interactiva, internet e inmobiliario. En dicha instancia se da cumplimiento a la acción mediante la utilización del teatro, incorporando estrategias aprendidas a contextos simulados.

Tabla 16

Sesión 5

Fecha de realización	17-04-2023
Acción	Recapitulación de los talleres vistos y aprendizajes logrados durante el taller para luego planificar en forma consensuada un momento de la clase en el 5° básico que permita el desarrollo de una estrategia aprendida. En caso de ser necesario, se dará un espacio para planificar la implementación de una estrategia ante casos particulares del curso.
Duración	60 minutos
Asistencia	86%

Sesión reagendada en dos ocasiones debido a incorporación de actividades del establecimiento a su calendarización inicial. Su duración se encuentra dentro de lo programado y se realiza en un aula facilitada por el equipo directivo, la cual cuenta con implementos como proyector, pizarra interactiva, internet e inmobiliario. En dicha instancia se da cumplimiento a la acción en la que los docentes incorporan a la planificación estrategias aprendidas las cuales de manera consensuada serán aplicadas al curso intervenido.

Tabla 17

Sesión 6

Fecha de realización	05-05-2023
Acción	Participación en el Consejo de Profesores para dar a conocer la ejecución de la intervención y reportar impresiones de los participantes.
Duración	60 minutos
Asistencia	100%

Sesión que se reagendó de acuerdo a calendarización inicial, no obstante, se implementó dentro de los tiempos estimados. Su duración se encuentra dentro de lo programado y se realiza en un aula facilitada por el equipo directivo, la cual cuenta con implementos como proyector, pizarra interactiva, internet e inmobiliario. En dicha instancia se da cumplimiento a la acción, ya que se da conocer la ejecución de la intervención y reportar impresiones de los participantes, esta jornada se realizó en instancia de consejo de profesores, logrando una asistencia de 100% de los docentes participantes de la intervención, no obstante, no se contó con la presencia del equipo directivo, por lo que se realiza en una fecha reagendada en segunda instancia, en una jornada extendida.

Cabe destacar que dentro de las impresiones recopiladas existe una importante valoración por la metodología implementada y la preocupación al generar instancias propicias para adquirir nuevos aprendizajes.

6.4 Descripción de resultados de la intervención

El presente trabajo buscaba que los docentes incorporaran estrategias de educación socioafectiva en la interacción pedagógica del aula con la finalidad de mejorar los niveles de autoconcepto académico, motivación académica en los estudiantes e implementaran estrategias de abordaje al desempeño.

Para poder estimar si la intervención logra sus objetivos, se decidió utilizar pautas de observación en cada una de las sesiones realizadas; y a su vez se aplicó un pre y postest.

A continuación, se presentan los resultados de impacto más relevantes respecto a cada objetivo específico:

O.E 1: Conocer conceptos relevantes asociados al autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño.

Acción: Se realiza una actividad con el objetivo de indagar qué conocimientos poseen los docentes respecto al autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño para luego clarificar estos conceptos que serán trabajados durante la intervención.

Instrumento utilizado: Pauta de observación estructurada (incluida en anexos apartado 10.2 sesión 1) cuyos indicadores son:

1. Participantes conocen la definición de autoconcepto académico.
2. Participantes conocen la definición de motivación académica.
3. Participantes conocen la definición de abordaje al desempeño.
4. Participantes asocian el autoconcepto académico a ejemplos cotidianos de aula.
5. Participantes asocian la motivación académica a ejemplos cotidianos de aula.
6. Participantes asocian el abordaje al desempeño a ejemplos cotidianos de aula.
7. Participantes realizan comparación entre nociones previas de los conceptos y actuales.

Resultados obtenidos: Los resultados registrados en la pauta de observación estructurada indican que el grupo participante cumple en un 100% con el objetivo específico planteado, ya que dan cumplimiento a cabalidad de los indicadores en donde incorporan nuevos conocimientos, son capaces de asociarlos a ejemplos cotidianos de aula contrarrestan nociones previas y recientemente adquiridas respecto a conceptos trabajados.

Cabe destacar, que en el apartado de anexos (10.2, sesión 1) se encuentra el producto generado por los docentes que evidencia el trabajo realizado para el logro del objetivo.

O.E 2: Reflexionar respecto a prácticas docentes que favorecen el desarrollo del autoconcepto, motivación académica y abordaje al desempeño.

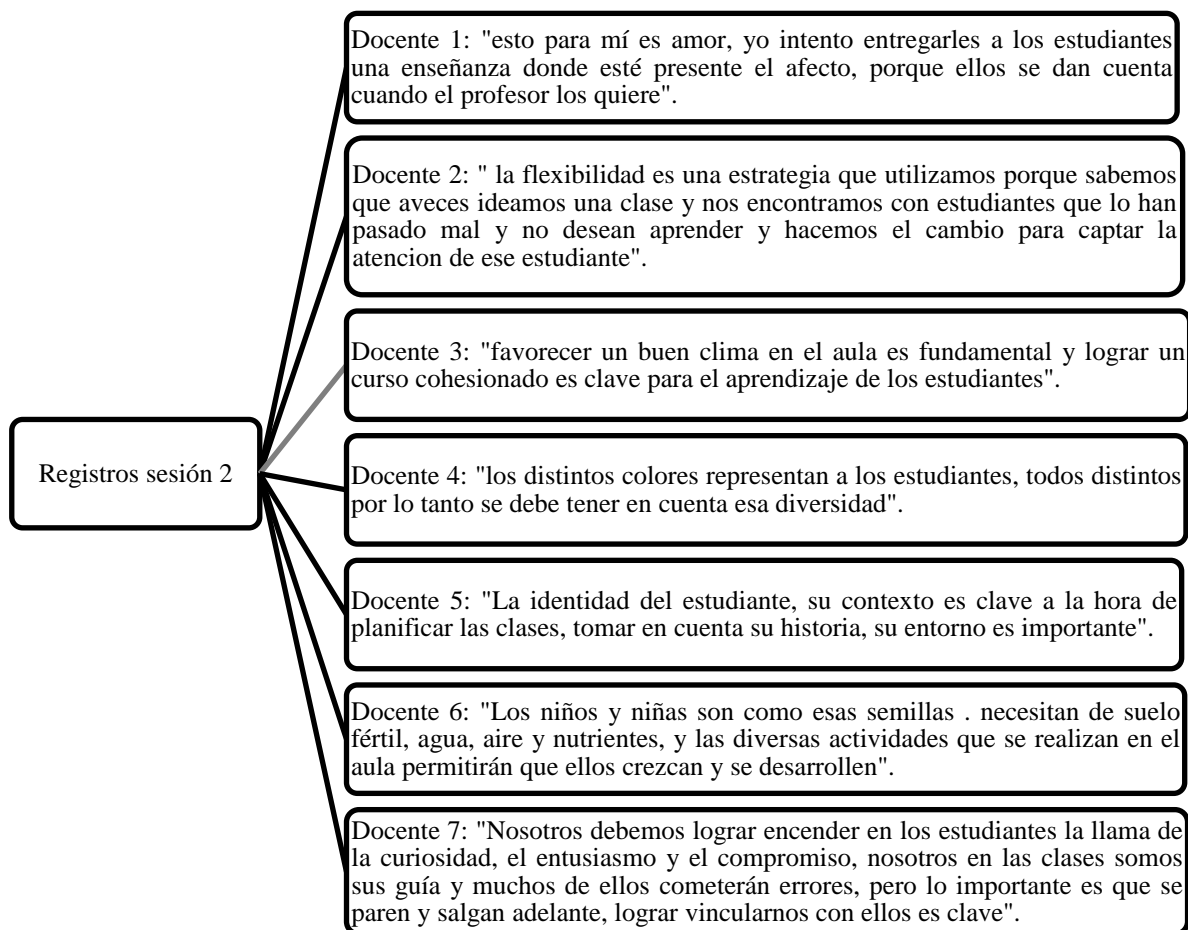
Acción: Propiciar la autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño mediante la representación de conceptos en un papelógrafo utilizando material reciclable.

Instrumento utilizado: Pauta de observación no estructurada (incluida en anexos, apartado 10.2 sesión 2)

Resultados obtenidos: Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos, se adiciona un esquema que propicia las reflexiones realizadas por los docentes durante la sesión 2.

Figura 2

Registros sesión 2



A partir de las reflexiones presentadas en el esquema, es posible afirmar que los docentes identifican en su ejercicio docente, prácticas que promueven el autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño mencionando la incorporación del afecto y la flexibilidad para desarrollar las actividades en aula. A su vez, es importante mencionar que gran parte de los docentes participantes de la actividad basó sus reflexiones en aspectos a tener en cuenta al momento de ejercer la docencia mencionando a los estudiantes y la cohesión entre el grupo curso, así como también los cambios que como docentes debieran realizar para mejorar respecto a la promoción del autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño.

O.E 3: Aplicar estrategias basadas en la literatura, que promuevan el desarrollo del abordaje al desempeño.

Acción: Se realiza la presentación de estrategias asociadas al abordaje al desempeño con apoyo de material audiovisual para luego continuar con una actividad práctica en donde los participantes del taller representarán una de ellas asociándose a contextos simulados.

Instrumento utilizado: Pauta de observación estructurada (incluida en anexos, apartado 10.2 sesión 3) cuyos indicadores son:

1. Participantes conocen estrategias basadas en la literatura que promuevan un positivo abordaje al desempeño.
2. Participantes relacionan estrategias de abordaje al desempeño a situaciones dentro del aula.
3. Participantes representan una estrategia que promueve el abordaje al desempeño
4. Participantes asocian las estrategias a casos simulados.
5. Participantes identifican estrategia representada por sus pares.

Resultados obtenidos: Los resultados registrados en la pauta de observación estructurada indican que el grupo participante cumple en un 100% con el objetivo específico planteado, ya que dan cumplimiento a cabalidad de los indicadores en donde ponen en practica las estrategias aprendidas asociándolas a situaciones de aula y casos simulados.

O.E 4: Aplicar estrategias basadas en la literatura, que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico y motivación académica.

Acción: Se realiza la presentación de estrategias asociadas al incremento de autoconcepto y motivación académica con apoyo de material audiovisual para luego continuar con una actividad práctica en donde los participantes del taller representarán una de ellas asociándola a contextos simulados.

Instrumento utilizado: Pauta de observación estructurada (incluida en anexos, apartado 10.2 sesión 4) cuyos indicadores son:

1. Participantes conocen estrategias basadas en la literatura que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico y motivación académica.
2. Participantes relacionan estrategias que promuevan el desarrollo del autoconcepto académico y motivación académica a situaciones dentro del aula.
3. Participantes representan una estrategia que promueva el desarrollo del autoconcepto académico y motivación académica.
4. Participantes asocian las estrategias a casos simulados.
5. Participantes identifican estrategia representada por sus pares.

Resultados obtenidos: Los resultados registrados en la pauta de observación estructurada indican que el grupo participante cumple en un 100% con el objetivo específico planteado. En dicha sesión los docentes aplicaron estrategias de desarrollo del autoconcepto académico y motivación académica, respondiendo a necesidades detectadas en contextos simulados, promoviendo el dialogo y la discusión de la pertinencia de estas.

O.E 5: Planificar la implementación de estrategias en el aula que promuevan el autoconcepto académico, motivación académica y abordaje al desempeño.

Acción: Se realiza una recapitulación de los talleres vistos y aprendizajes logrados durante el taller para luego planificar en forma consensuada un momento de la clase en el 5° básico que permita el desarrollo de una estrategia aprendida.

En caso de ser necesario, se dará un espacio para planificar la implementación de una estrategia ante casos particulares del curso.

Instrumento utilizado: Pauta de observación estructurada (incluida en anexos, apartado 10.2 sesión 5) cuyos indicadores son:

1. Participantes reflexionan respecto a estrategias aprendidas.
2. Participantes caracterizan al 5° año básico y sus necesidades.
3. Participantes establecen dialogo que permita evaluar la pertinencia de la aplicación de estrategias.
4. Seleccionan de común acuerdo estrategias a implementar.
5. Incorporan la/s estrategia/s seleccionada a un momento de la clase.

Resultados obtenidos: Los docentes participantes de la sesión incorporan estrategias aprendidas en una planificación, caracterizando al grupo curso y estableciendo discusión de aquellas más pertinentes a aplicar e incorporándola a un momento de la clase.

O.E 6: Identificar aciertos y desaciertos de su planificación e implementación de estrategias.

Acción: Participación en el Consejo de Profesores para dar a conocer la ejecución de la intervención y reportar impresiones de los participantes.

Instrumento utilizado: Pauta de observación estructurada (incluida en anexos, apartado 10.2 sesión 6) cuyos indicadores son:

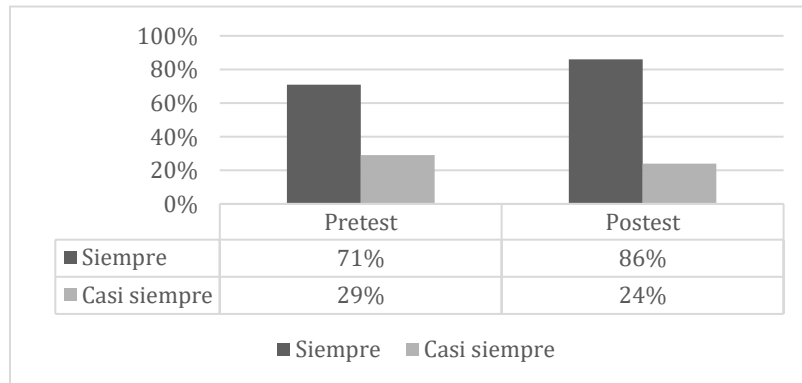
1. Participantes socializan impresiones del taller implementado
2. Participantes identifican aciertos de la planificación e implementación de estrategias
3. Participantes identifican desaciertos de la planificación e implementación de estrategias.

Resultados obtenidos: Los resultados registrados en la pauta de observación estructurada indican que el grupo participante cumple en un 100% con el objetivo específico planteado ya que se presenta evidencia del taller implementado y se socializan impresiones del proceso, generándose una instancia de retroalimentación entre los participantes del consejo de profesores.

El análisis anteriormente expuesto, coincide con resultados de la aplicación de pre y postest. A continuación, se detallan cambios observados en los siguientes ítems que mide la incorporación de estrategias de abordaje al desempeño, desarrollo de autoconcepto académico y motivación académica por parte de los docentes.

Figura 3

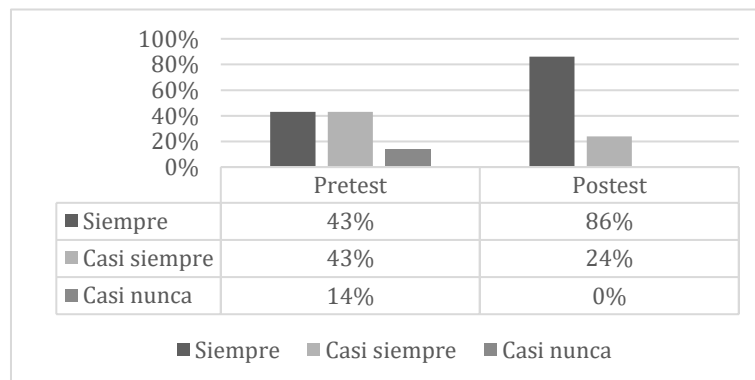
Comparativo pre y postest ítem 8. Indico a mis estudiantes lo que hicieron correctamente, elogiándolos.



El gráfico anterior (figura 2) muestra diferencias pre y postest respecto a la adquisición de estrategias basadas en desempeño durante el ejercicio docente en aula y su respectiva interacción.

Figura 4

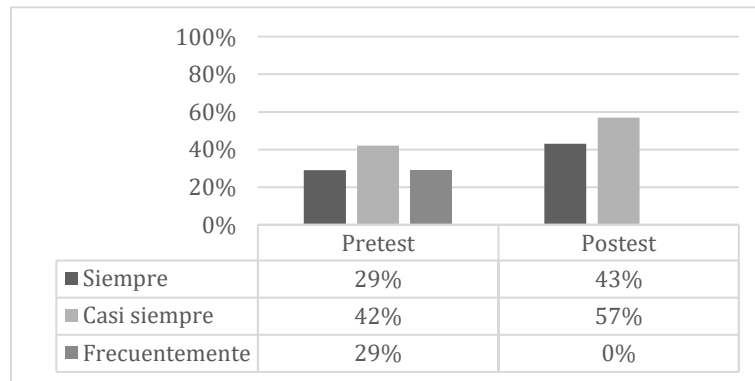
Comparativo pre y postest ítem 9. Promuevo que mis estudiantes se reconozcan y feliciten entre ellos por sus aciertos.



El gráfico anterior (figura 3) evidencia cambios en el abordaje al desempeño de los estudiantes, en donde el docente no solo aumenta su implementación en el aula, sino que también promueve dicha estrategia entre pares.

Figura 5

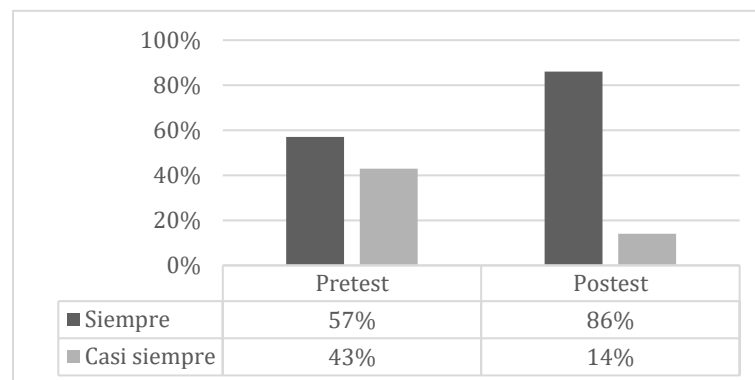
Comparativo pre y postest ítem 22. Genero espacios para que mis estudiantes muestren sus intereses.



El gráfico muestra el incremento de instancias en que los docentes generan espacios para que los estudiantes identifiquen sus intereses y se desempeñen en base a ellos, fortaleciendo así su motivación respecto a las actividades planteadas.

Figura 6

Comparativo pre y postest ítem 31. Aliento a mis estudiantes a que perseveren en una actividad que les interesa.



El gráfico anterior evidencia un cambio en aspectos asociados a la motivación del estudiante y a la modificación de su autoconcepto académico frente a una tarea.

Por otra parte, se identifican los siguientes ítems en lo que no hubo variación entre el pretest y posttest.

Tabla 18

Ítems sin variación

Ítem	Resultados pre y posttest
N°4. Mis estudiantes saben que pueden recurrir a mí en caso de necesitar apoyo.	En ambas instancias el 87% de los docentes se ubica en la valoración <i>siempre</i> y un 13% en la valoración <i>casi siempre</i> , respecto al ítem 4.
N°6. Identifico aspectos positivos del curso y genero instancias dentro de aula para mencionarlas.	En ambas instancias el 71% de los docentes se ubica en la valoración <i>siempre</i> y un 29% en la valoración <i>casi siempre</i> , respecto al ítem 6.
N°7. Explicito de forma habitual los logros y avances de mis estudiantes.	En ambas instancias el 43% de los docentes se ubica en la valoración <i>siempre</i> y un 57% en la valoración <i>casi siempre</i> , respecto al ítem 7.

Los resultados de cada una de las sesiones realizadas a docentes durante el taller implementado y la comparación del pretest y posttest muestran, por una parte, una positiva variación en sus competencias de abordaje respecto a la educación socioafectiva y la adquisición de nuevos aprendizajes y por otra parte, se subentiende que la intervención no logró cambios en algunos aspectos relacionados a los ítems anteriormente expuestos. Por ello, es importante proyectar instancias de monitoreo de la implementación de estas estrategias a lo largo del tiempo, midiendo su efectividad y pertinencia a cada aula considerando sus diferencias, así como también abordar de manera específica aspectos en los que no se detecta variación.

7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención

Para llevar a cabo el proceso de diagnóstico, intervención y posterior evaluación del proyecto, se aplicaron los siguientes resguardos éticos:

En primer lugar, se dio cumplimiento al artículo N°10 de la ley 20.120 (2006), el cual estipula que en toda investigación será necesario la autorización previa del director del establecimiento dentro del cual se efectúe dicho diagnóstico e intervención (p.3). Para ello, la dupla responsable del proyecto estableció una reunión con la directora del establecimiento para solicitar la autorización, se comentaron las etapas del proyecto y posteriormente se firmó convenio con la Universidad del Desarrollo.

Una vez firmado el convenio, para dar inicio al proceso diagnóstico se aplicaron consentimientos y asentimientos a los participantes del proyecto, documentos en los que se explicita y da cumplimiento al artículo N°4 de la Ley 19.628 (actualizada al 10 de mayo 2023, ley 21.504), el cual indica que “la persona que autoriza debe ser debidamente informada respecto del propósito del almacenamiento de sus datos personales y su posible comunicación al público.”(p.2), al Código de ética profesional de psicólogos de Chile, el cual estipula que “la confidencialidad de los antecedentes del paciente constituye un deber para el psicólogo/a en cuanto deberá preocuparse de manejarlos mediante procedimientos y métodos que los resguarden del conocimiento de personas no autorizadas” (p.12) y por último a la Ley 19.628, la cual menciona en su artículo N°2 “la conservación o custodia de datos en un registro o banco de datos.”(p.2)

Lo anterior, asegura la confidencialidad y anonimato de los participantes, manteniendo resguardo de datos sensibles, es decir, que los instrumentos aplicados, grabaciones, información recopilada en cada una de las instancias de diagnóstico, intervención y evaluación serán guardadas en un computador cifrado.

Finalmente, cabe destacar que como dupla responsable del proyecto dimos cumplimiento al artículo 15 punto 4 del código de ética profesional de psicólogos de Chile (2008), el que menciona que el profesional psicólogo “debe comprometerse a realizar las acciones que correspondan para paliar posibles efectos no deseados en los sujetos, producto del estudio que se lleva a cabo” (p15). Para ello, se aseguró que cada participante cuente con el tiempo necesario para desarrollar las distintas etapas del proyecto y aplicación de instrumentos (diagnóstico, intervención y evaluación) evitando generar perturbaciones en su salud mental.

8. Limitaciones y dificultades de la implementación

El establecimiento intervenido cuenta con una estructura organizacional donde cada estamento debe dar cumplimiento a su cronograma anual. Dentro de esta estructura, generar talleres que no son parte del cronograma requiere de la voluntad de participantes claves en la realización de la intervención educativa. En este sentido, el equipo directivo consideró que la realización de estos talleres son una oportunidad de mejora de las prácticas docentes. No obstante, durante el segundo semestre del año 2022 solo fue posible implementar 3 talleres, debido a la gran cantidad de actividades ya planificadas a nivel institucional y jornadas de reflexión.

Considerando lo sucedido, en conjunto con el equipo directivo se decidió calendarizar los talleres restantes al iniciar el año escolar 2023 en el horario que no interviniera con la “comunidad de aprendizaje”, instancia que se implementa cada 15 días. No obstante, existieron instancias en que fue necesario recalendarizar el taller debido a emergencias propias de la labor educativa.

Lo anterior, generó dificultades para poder reprogramar talleres y por consecuencia asegurar la asistencia de la dupla, por lo que en ocasiones solo una de las integrantes dictaba el taller, no obstante, el proceso de evaluación y planificación de la siguiente instancia se realizaba de manera conjunta.

Respecto a los objetivos planteados, estos se cumplieron a cabalidad, realizando sólo adecuaciones a los tiempos y espacios disponibles otorgados por el establecimiento. Su implementación contempló una metodología dinámica, didáctica y participativa, estableciendo un hilo conductor entre los talleres mediante actividades prácticas. Esto favoreció al logro de los objetivos propuestos y mitigó las dificultades relacionadas a los inconvenientes de recalendarización.

9. Conclusiones y proyecciones

Incorporar herramientas socioemocionales en el aula, pertinentes a necesidades detectadas y el contexto, permite entregar una respuesta adecuada y con sentido a quienes requieren fortalecer aspectos socioemocionales. En este sentido, desarrollar una intervención con los docentes del establecimiento educacional objetivo, ha permitido la adquisición no solo de competencias socioemocionales, sino también, incrementar espacios de reflexión respetuosa y dialogo psicoeducativo.

Considerando los resultados presentados en el apartado anterior, es posible evidenciar que los objetivos planteados fueron logrados en su totalidad y que los docentes lograron incorporar estrategias socioemocionales a la interacción en el aula, considerando este concepto según Macías (2017) como la reciprocidad en el comportamiento y actuación entre docentes y estudiantes.

Lo anterior, se refleja en los resultados obtenidos en las pautas de observación de cada sesión y la comparación de ítems del pretest y posttest, los cuales evidencian variaciones positivas en aspectos asociados al abordaje al desempeño, promoción de instancias que motivación académica desde el docente hacia los estudiantes y entre estudiantes, así como también, el desarrollo de autoconcepto académico en las actividades planteadas.

No obstante, los resultados también evidencian focos importantes a abordar en futuras intervenciones, como es la adquisición de herramientas que permitan al docente visualizar logros y avances de sus estudiantes e identificar aspectos positivos del grupo curso y de esta manera, fortalecer la interacción en el aula, el desarrollo del autoconcepto y motivación académica en sus estudiantes.

En cuanto a las dificultades del proceso de intervención, es importante mencionar que fue desarrollado durante el segundo semestre del año 2022 y primer semestre del año 2023, existiendo en el segundo periodo instancias en que fue solicitado reagendar. No obstante, pese a la falta de sistematicidad de las sesiones, su realización permitió retomar aprendizajes adquiridos anteriormente, retroalimentar y resolver dudas.

Respecto al grado de satisfacción de la institución educativa, uno de los aspectos destacados fue la metodología desarrollada, la cual potenciaba la reflexión, el diálogo, la utilización de material concreto, realización de maquetas, desarrollo roles en situaciones simuladas, entre otras; cuyos comentarios tanto de los participantes del taller como del equipo directivo fueron: “salimos de la cotidianidad, nos reímos pero también reflexionamos sobre nuestras prácticas”, “cambiamos el foco de lo que siempre hicimos en aula”, lo cual muestra una valoración positiva hacia las instancias desarrolladas.

Lo anterior, comprueba la importancia establecer diálogos y llegar a consensos sobre las emociones y el aprendizaje. Dicha fusión permite seleccionar estrategias socioemocionales pertinentes, originando consecuencias positivas en el bienestar del alumnado y en aspectos como el rendimiento académico (Muñoz-Arroyave et al. 2020).

10. Referencias bibliográficas

- Agencia de calidad de la educación (2021). Resultados diagnóstico integral de aprendizaje 2021.
- Aguirre Espinoza, E. M. (2021). Estrés académico virtual y comunicación familiar en estudiantes de bachillerato de Pasaje, Ecuador, 2020.
- Ainley, M., y Hidi, S. (2014). Interest and enjoyment. En R. Pekrun y L. Linnembrink-García (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 205-227). New York: Routledge.
- Alvarado Guerrero, I. R., Vega Valero, Z., Cepeda Islas, M. L., y Del Bosque Fuentes, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 137-148.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 848-859.
- Broadbent, J., Sharman, S., Panadero, E., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2021). How does self-regulated learning influence formative assessment and summative grade? Comparing online and blended learners. *The Internet and Higher Education*, 50, 100805.
- Caires, S., Alves, R., Martins, A Magalhaes, P., y Valentec, S. (2023). Promoción de habilidades socioemocionales en la formación inicial del profesorado: un programa educativo emocional

- Colegio de psicólogos de Chile. (1999). *Código de ética profesional*. Recuperado de: <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2021/06/1999-Codigo-de-Etica-2a-Edicion.pdf>
- Curiel Peón, L. (2020). La educación socioafectiva en algunos programas de formación docente para profesores universitarios. *Atenas*, 3(51), 19–32. Recuperado a partir de <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/252>
- Echeverría, B., López-Larrosa, S., y Mendiri, P. Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Educación Primaria.
- Giménez, M. E., y Laguna, M. B. (2019). Diseño de un programa de intervención en educación socioemocional para la mejora del rendimiento académico en Educación Primaria.
- García López, N. (2013). La motivación académica.
- García-Marcos, C. J., López-Vargas, O., y Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20(62).
- González Balanta, M., Cuartas Torres, J. C., y Joaqui, N. P. (2023). Relación entre el autoconcepto, la adolescencia y el impacto en y de la escuela: Una revisión teórica analítica.
- Herrera Martínez, L., y Espinoza Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20. 252-Texto del artículo-554-1-10-20201015.pdf
- Herrero, M. D. A., Fernández, C. M. G., y del Pino, M. D. C. G. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (41), 492-501.

- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 43. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2715/1/La%20observaci%C3%B3n%20participante%20como%20m%C3%A9todo%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20datos.pdf>
- Ley 19.628 de 1999. Derecho a la Privacidad. 18 de agosto de 1999. D.O. No.36442.
- Ley 20.120 de 2006. Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. 7 de septiembre de 2006. D.O. No.38559.
- Lobos, K., Bustos, C., y Díaz, A. (2019). *Impact of teacher training on academic self-concept and educational outcomes*.
- Macías Montero, G. (2017). La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de educación secundaria.
- Martinez-Vitor, C., y Salva-Pérez, S. (2021). Neurociencia del aprendizaje y la poiesis somática de la Arquitectura. *Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, 10(19), 79-96. <https://doi.org/10.18537/est.v010.n019.a05>
- Maturana, H. A., y Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41.
- Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., y Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damián, S., y Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. Traditional games: a pedagogical tool to foster affectivity in physical education. *Retos*, 38, 166-172.

- Orrego, T. M., Milicic, N., y Vásquez, P. S. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., y Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557.
- Pérez Villalobos, M. V., Diaz Mujica, A., Lobos Peña, K., Bruna Jofré, D., Ossa Cornejo, C., Sáez Delgado, F., Del Valle Tapia, M., Abello Riquelme, R., y Lepe Martínez, N. (2020). *Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria*.
- Redondo, M. P., y Jiménez, L. K. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista Espacios*, 41(09).
- Ruiz Sánchez, G., y Quintana Peña, A. (2015). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *PsiqueMag*, 4(1), 234–251. Recuperado a partir de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/124>
- Sneiderman, S. (2011). *Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas* (Vol. 15).
- Solís García, P., y Borja González, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Revista: Publicaciones didácticas*.
- Suárez Cretton, X., y Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(2), 879-904.

Treviño, E., Toledo, G., y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 50(1), 40-62.

Tur Porcar, A. M., Llorca Mestre, A., y Mestre Escrivá, M. V. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Comunicar*, 2021.

Usán Supervía, P., y Salavera Bordás, C. (2018). *Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria*.
<https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

11. Anexos

En el siguiente enlace se encuentran los anexos ordenados de la siguiente manera:

<https://drive.google.com/drive/folders/1O5-ZVyIrlKv6PNISV4zhJRIuje2-6e8c?usp=sharing>

11.1 Medios de verificación (evidencias) de la implementación de las acciones: actas, listas de asistencia (sólo público adulto), etc.

11.2 Productos y materiales derivados de las acciones (programas, presentaciones, fotografías de material concreto, hojas de trabajo utilizadas, encuestas, etc.)

11.3 Documentos de resguardo ético utilizados (consentimientos, asentimientos, entre otros)