



Universidad del Desarrollo

Facultad de Psicología

Escuela de Postgrado e Investigación

**“APRENDIENDO DE MIS EMOCIONES” DESARROLLO DE
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCADORAS DE
PÁRVULOS, DE LA REGIÓN METROPOLITANA, DURANTE EL
AÑO 2020**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR A MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL**

Autoras:

Paulina Fernández Aracena

María Ester Valenzuela

Tutor de grado: Javier Báez A.

Tutora de contenido: Verónica Villarroel H.

Santiago de Chile

16 de Julio de 2021

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO DE REFERENCIA	3
2.1 Educación Inclusiva y aprendizaje integral.	3
2.2 Competencias socioemocionales	4
2.2.1 Competencias socioemocionales del docente.	4
2.2.2 Formación en competencias socioemocionales.	6
2.3 Relación docente-estudiante	7
2.3.1 Relación docente-estudiante y clima de aula.	9
3. DIAGNÓSTICO	10
3.1 Levantamiento de información	10
3.2 Resultados del diagnóstico	11
3.3 Planteamiento del problema	12
4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	14
4.1 Análisis de alternativas	14
4.2 Matriz de Marco Lógico	14
4.3 Actividades de la intervención	17
5. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN:	19
6. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	21
7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	24
7.1 Conclusiones y Discusiones	24
7.2 Reflexiones finales y proyecciones	27
8. REFERENCIAS	29
9. ANEXOS	33
Anexo 1: Pautas e instrumentos cualitativos.	34
Anexo 2. Resultados (etapa diagnóstico).	37
Anexo 3. Árbol de problemas.	52
Anexo 4. Análisis de alternativas.	53
Anexo 5. Resultados pre intervención educadoras de párvulos.	54
Anexo 6. Resultados evaluaciones de proceso	55
Anexo 7. Resultados al finalizar la intervención.	61
Anexo 8. Consentimiento informado.	63

RESUMEN

La literatura en psicología educacional, las últimas políticas públicas y los planes de contingencia a raíz de la crisis sanitaria mundial, dan cada vez más valor a la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales en las instituciones educativas, por lo que se han planteado programas tendientes a este desarrollo, la mayoría con foco en los estudiantes.

Este trabajo de grado, denominado Aprendiendo de mis emociones, se enfocó en docentes, y tuvo como propósito fomentar la formación de las educadoras de párvulos, en torno a competencias socioemocionales.

La intervención fue realizada con las educadoras del ciclo inicial de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Santiago, durante el año 2020. Para realizar el diagnóstico, se recabó información a través de metodología mixta, para conocer la perspectiva de diferentes actores de la comunidad educativa frente a dificultades en la relación docente-estudiante, observadas en ese ciclo. Esto permitió definir la problemática, visualizando dificultades en competencias socioemocionales, con repercusión en sus habilidades pedagógicas y relación con los estudiantes. Los problemas en la relación docente-estudiante resultaron ser un efecto de las dificultades de formación socioemocional, por lo que se definió el abordaje en torno a ello.

Se diseñó una intervención que consideró la creación de un set formativo con recursos para aportar en el desarrollo de competencias socioemocionales y la realización de un taller práctico con las educadoras y equipo psicoeducativo.

Los resultados muestran la utilidad de la intervención para incrementar el conocimiento y desarrollo de competencias socioemocionales, así como la aplicabilidad del set formativo en el quehacer profesional y práctica diaria.

La intervención realizada se considera un aporte en la formación docente, a nivel personal y profesional, que releva la necesidad de un trabajo sistemático y progresivo para desarrollar estas competencias, considerando su impacto a nivel escolar.

ABSTRACT

The literature in educational psychology, in the last public policies and the contingency plans, originated by the mundial sanitary crisis, are increasing the value of develop the socioemotional competencies in the educational institutions, therefore they have arisen programs aiming to this development, most of which are having focus on students.

This degree work, titled Learning from my emotions, was focused in docents, and had as proposal put the bases of the training of the preschool educators, around to socioemotional competencies.

The intervention was carried out with the educators of the initial cycle of a private subsidized establishment of Santiago, Chile, during the year 2020. To perform this diagnostic, was information was recopilated through a mixed methodology, to understand the view of the different actors of the educational community facing problems related to docent student relationship observed in this cycle. This allowed us define the problematic, visualizing the difficulties in socioemotional competencies, with repercussion in their pedagogical habilities and the relationship with the students. The problems in the relationship docent student, result to be an effect from the difficulties of the socioemotional formation, therefore was defined the approach around it.

An intervention was designed, than consider the creation of a formative set with resources to help in the develop of socioemotional competencies and the realization of a practic workshop with the educators and the psicoeducative team.

The results show the utility of the intervention to increase the knowledge and develop of socioemotional competencies, as the application of the formative set in the professional job and daily practice

The intervention accomplished is considered an apport in the docent formation, in personal and proffesional levels, than reveals the need of a systematic and progresive job to develop this competencies, considering his impact his scholar level

AGRADECIMIENTOS

Con la entrega de este proyecto, nos sentimos felices de poder culminar la adquisición de nuevos aprendizajes en este magíster, y estamos agradecidas de cada uno de los que contribuyeron en nuestro proceso de formación, que a momentos se hizo muy difícil de continuar. Gracias a los compañeros por el trabajo cooperativo en tantos momentos, por compartir conocimientos y metodologías de trabajo. Agradecemos todo el aprendizaje obtenido a nivel profesional pero principalmente personal, porque nos permitió crecer, sobrellevar de otra manera el tiempo difícil de pandemia, estudiando sobre habilidades socioemocionales, siendo capaces de aprender y aplicar aquello que estábamos justamente necesitando.

Además, agradecemos a nuestras familias, por su apoyo incondicional, a Eduardo y Rodrigo, nuestros esposos, quienes nos animaron a continuar pese a la pandemia, al cansancio y al estrés. A Gaby y Antonia, nuestras hermosas y sabias hijas, que además de sobrellevar una pandemia, tuvieron que lidiar con sus mamás conectadas más tiempo al computador, por horas, en varios periodos. También agradecemos al resto de nuestra familia, padres, madres y hermanos, quienes nos acompañaron y se alegraron junto a nosotras, en cada uno de los logros.

También debemos agradecer a quienes nos abrieron la puerta y confiaron en nuestro proyecto, que son las educadoras y profesionales del equipo psicoeducativo de la escuela Básica Blas Cañas, quienes se tomaron el tiempo para participar de esta propuesta, presentando una buena disposición y siendo flexible con los tiempos. También a Paola Pacheco, encargada de formación y convivencia escolar, quien siempre estuvo disponible para atendernos y acompañar este proceso, con mucha disposición e interés por la temática.

Finalmente, agradecemos la oportunidad de conocernos entre nosotras, de experimentar el trabajo colaborativo en toda su expresión, también por el acompañamiento en la crianza y en los desafíos profesionales y académicos.

El magíster fue una linda manera de vincularnos y crear algo tan bonito como lo es este proyecto de intervención, con el que pretendemos contribuir a la educación continua, no solo de las educadoras partes de la intervención, si no de muchas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional debiera ser la base que sustenta cualquier sociedad, formando sujetos integrales, que puedan convivir en comunidad y desarrollar al máximo sus potencialidades individuales.

Se ha planteado que la educación formal no siempre atiende de manera eficiente las diversas necesidades sociales, por lo que es fundamental la adquisición de competencias de educación emocional, que permitan responder de buena manera (Bisquerra, 2003). Resulta vital consolidar la visión de que toda educación debe incluir lo cognitivo, emocional y social, de manera integrada.

Asimismo, la literatura describe ciertos factores protectores en el ámbito socioemocional, dentro de los cuales están algunas características personales que son competencias sociales y emocionales, tales como las habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de resolución de problemas, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva, entre otras (Coie et al., 1993; Doll & Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlack, 1998; Graczyk et al., 2000, referidos en Bisquerra, 2003).

Si se quiere prevenir dificultades, derivadas de un desequilibrio emocional, en función de la salud mental de las personas, es necesario intervenir desde la primera infancia, especialmente en aquellos contextos, como la institución en la que se realizó la presente intervención, que se sabe hay necesidad de apoyar la formación socioemocional de los niños, y por cierto, de los profesores.

Esta formación emocional, se ha estudiado con diferentes nomenclaturas. Para esta investigación se utiliza el concepto de competencias sociales y emocionales o socioemocionales, que resultan fundamentales de desarrollar en los docentes, de modo que puedan apoyar adecuadamente el desarrollo emocional de los niños, generar relaciones positivas con sus estudiantes, y de esta forma lograr un clima de aula también positivo, con mayores aprendizajes académicos.

Existe vasta evidencia respecto de la contribución de las competencias socioemocionales docentes en el clima y los resultados académicos. Cuando los educadores carecen de estas competencias en ellos mismos, tienen dificultades para manejar los desafíos del aula y experimentan estrés emocional. Los altos niveles de estrés emocional pueden tener un efecto adverso en el trabajo, rendimiento y eventualmente conducir al agotamiento. Entre los docentes, el agotamiento amenaza relaciones profesor-alumno, gestión del aula y clima del aula (LoCasale-Crouch, Vitiello, Hasbrouck, Cruz, Schodt, Hamre, Kraft-Sayre, Melo, Pianta, & Romo, 2016).

La intervención realizada apunta al desarrollo docente, teniendo como objetivo general Fomentar la formación de las educadoras de párvulos, en torno a las competencias socioemocionales, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Santiago.

En el ciclo inicial de dicha institución, se tenían antecedentes de dificultades en la relación docente-estudiante, junto con frecuentes intervenciones del equipo psicoeducativo para apoyar la resolución de conflictos y realizar contención emocional hacia las educadoras de párvulos; sumado a varias licencias médicas de salud mental que se presentaron el año 2019.

Para realizar el diagnóstico, se recabó información a través de metodología cuantitativa y cualitativa, con la finalidad de conocer la perspectiva de diferentes actores de la comunidad educativa frente a esas dificultades observadas en el ciclo inicial. Se utilizó como técnicas de recolección de información, la entrevista en profundidad, encuesta y grupo focal. Con esto, se realizó una triangulación de la información que contempló los siguientes instrumentos: guía de preguntas en caso de los elementos

cualitativos y cuestionario de preguntas para lo cuantitativo. El análisis de dicha información, se realizó a través de la reducción de datos para la metodología cualitativa. En el caso de los elementos cuantitativos, el proceso se llevó a cabo por medio de la estadística descriptiva, lo que permitió definir la problemática central, visualizando dificultades en la formación socioemocional, repercutiendo tanto en las mismas educadoras a nivel personal, como en sus habilidades pedagógicas y su relación con los estudiantes. Los problemas en la relación docente-estudiante resultaron ser un efecto de las dificultades de formación socioemocional, por lo que se definió el abordaje en torno a ello.

Se diseñó una intervención que consideró la creación de un set formativo, con recursos para aportar en el desarrollo de competencias socioemocionales, y la realización de un taller práctico con las educadoras de párvulos.

El set considera desde la incorporación de elementos teóricos hasta la aplicación práctica reflexiva, tanto personal como grupal. Contiene un cuaderno de campo en el que se abordan 3 competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2003), que son: Conciencia emocional, Regulación Emocional y Conciencia social. Para cada competencia y subcompetencias, el cuaderno incluye las definiciones, hoja de registro de reflexiones durante las actividades grupales, orientaciones para el facilitador/a de las actividades, una "ruta de trabajo" para guiar la comprensión de las habilidades, hoja de reflexión personal "Mi día" y preguntas para profundizar. Para facilitar el acceso a la comprensión y aplicación de la información teórica, al comienzo del cuaderno hay un glosario de conceptos claves. Además del cuaderno, el set contiene material digital, con cápsulas animadas para la explicación de cada recurso y todas las actividades sugeridas para cada una de las competencias, para abordar durante el horario de colaboración entre educadoras. La elaboración del set formativo comenzó con una revisión bibliográfica, contó con procesos de validación tanto con las educadoras participantes como con expertos en el tema socioemocional y pedagógico. Se realizó una instancia evaluativa pre intervención, otra durante la elaboración y otra al finalizar. El taller con educadoras y equipo psicoeducativo, fue una instancia de aprendizaje teórico-práctico y la oportunidad presentar el set formativo, entregando el cuaderno de campo y todos los recursos digitales.

A lo largo de este informe, se presentará el trabajo realizado, comenzando por la revisión del marco de referencia, en que se exponen los principales conceptos y temáticas que guían y sustentan la intervención realizada. Posteriormente, se revisa la etapa de diagnóstico, con las técnicas de recolección de información inicial para configurar la problemática a abordar y la descripción del análisis metodológico realizado. Luego, se describe el diseño de la intervención, el que fue realizado utilizando una Matriz de Marco Lógico, que muestra tanto el objetivo general como los objetivos específicos e indicadores de calidad y eficacia. Además, se explican las actividades de la intervención y su posterior implementación. Para finalizar, se exponen los principales resultados obtenidos, poniéndolos en tensión con investigaciones y proyectos realizados en la misma materia, también reflexionando con respecto al aporte de este trabajo en cuanto a la formación en el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes.

2. MARCO DE REFERENCIA

Se expondrá una síntesis de antecedentes teóricos revisados en la literatura, que son relevantes para comprender la temática de la intervención, las necesidades presentadas en la institución, la problemática y de esta forma sustentar el análisis en torno a los resultados obtenidos.

2.1 Educación Inclusiva y aprendizaje integral.

Uno de los mayores desafíos que se ha presentado en la educación a nivel mundial es la atención a la diversidad, lo que es responsabilidad de todos los educadores (Navarro, 2011).

Como señalan Ballesteros, Aguado & Malik (2014) “El concepto de diversidad no sólo alude a los estudiantes, sino que también la de sus familias, y la diversidad de los profesores, cuyos perfiles, trayectorias personales y profesionales son distintas” (p. 99). El reconocer también la diversidad docente, en todo ámbito, forma parte entonces del amplio concepto de inclusión que se considera y releva en esta intervención.

La inclusión educativa es lo que promueve en la actualidad la educación chilena, adhiriendo a los objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación [ONU], (2015), cuyo objetivo número 4 declara la intención de garantizar una educación inclusiva, que además sea de calidad y equitativa, junto con la existencia de oportunidades de aprendizaje para todos y durante toda la vida.

Así se aborda en la educación preescolar, por lo que, dentro de los estándares pedagógicos para las educadoras de párvulos, se encuentra el estándar 5, que señala explícitamente “Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2012, p.17), por lo que debería estar dentro de las competencias docentes el poder generar esos espacios.

Se ha buscado promover una educación inclusiva y además un aprendizaje integral, bajo diversas normativas, como la Ley General de Educación (2009). El concepto de educación integral, implica fomentar el desarrollo en diferentes áreas, una de ellas la educación socioemocional, que por mucho tiempo se ha dejado de lado por otros aprendizajes considerados más cognitivos, haciendo una separación entre cognición y emoción, que en la actualidad tiene nulo respaldo empírico.

Este fomento del aprendizaje integral, incluyendo la dimensión socioemocional, está explicitado en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (Mineduc, 2018), aludiendo a la necesidad de educar con actividades que propicien el juego, el buen trato y los ambientes e interacciones enriquecidas, considerando la corporalidad, emociones, valores y facultades cognitivas de todos los estudiantes. En tal sentido, la educación emocional se convierte en un gran reto para la educación inclusiva. De manera similar se plantea en el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MBE EP), buscando asegurar una educación de calidad a los estudiantes, la que se define como como “un proceso permanente, cuyo propósito es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Mineduc, 2019, p.14).

Esta intención, declarada en el sistema educativo chileno, requiere el compromiso activo de los diferentes actores para que sea una realidad en las prácticas diarias. Así lo señala la Política Nacional de Convivencia Escolar, planteando que la formación integral implica un esfuerzo por fortalecer la convivencia escolar al igual que la formación ciudadana, sexual y afectiva. Declara también que “El objetivo de avanzar en el desarrollo personal, afectivo y social puede trabajarse de manera efectiva al impulsar el aprendizaje socioemocional” (Mineduc, 2020, p.21).

2.2 Competencias socioemocionales.

Dentro del modelo de inteligencia emocional descrito por Mayer & Salovey (1997) que refiere Bisquerra (2003), se incluye la habilidad de percibir, valorar y expresar una emoción, así como “la habilidad de comprender la emoción y el reconocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (p.18).

Estas habilidades, tan esenciales para el desarrollo personal y social, también se han denominado competencias sociales y emocionales, o socioemocionales, que es el término utilizado en este trabajo.

Dichas competencias, son definidas por Bisquerra (2003) como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22). Daniel Goleman (1995) las define como un proceso, “el proceso de adquirir las habilidades para reconocer y administrar emociones, desarrollar cuidado y preocupación por los demás, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva” (Jennings & Greenberg, 2009, p.504). Es relevante hablar de proceso, tomando en cuenta la posibilidad continua de desarrollo y aprendizaje.

Para esta intervención, se tomaron algunas de las competencias socioemocionales planteadas por Bisquerra (2003), correspondientes a:

1. **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 (p.23).
2. **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 (p.23).
3. **Conciencia social:** La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad (p.25).

Hay otras dos competencias descritas por el autor, que son “Autonomía personal” y “Habilidades de vida y bienestar”, que no fueron abordadas de manera directa en la presente intervención, por considerarse fuera del alcance del proyecto en cuanto a tiempo, factibilidad técnica y posibilidad de desarrollo y monitoreo.

2.2.1 Competencias socioemocionales del docente.

El funcionamiento socioemocional de un educador impactará directamente en sus estudiantes, de tal forma que “entiende las evaluaciones cognitivas que pueden estar asociadas con estas emociones, y cómo estas cogniciones y emociones motivan el comportamiento del alumno y de esta forma puede responder de manera efectiva a las necesidades individuales del alumno” (Jennings & Greenberg, 2009, p.494).

Dentro de las características de los docentes social y emocionalmente competentes, referidas por Jennings & Greenberg (2009), destaca una gran autoconciencia, en cuanto a que “reconocen sus emociones, patrones emocionales y tendencias y saben cómo generar y usar emociones como la alegría y el entusiasmo para motivar el aprendizaje en sí mismos y en los demás (p.496). Además, señalan que son docentes que “tienen una comprensión realista de sus capacidades y reconocen sus emociones, fortalezas y debilidades” (p.496), lo que es sumamente necesario para una práctica

pedagógica reflexiva. Además, los autores refieren que docentes competentes, desde el punto de vista socioemocional, tienen una alta conciencia social, en el sentido de que “saben cómo sus expresiones emocionales afectan sus interacciones con los demás. Dichos educadores, “también reconocen y entienden las emociones de los demás” (p.496), logran construir relaciones sólidas a través del apoyo y la cooperación y saben negociar de manera efectiva para solucionar los conflictos. También son “culturalmente sensibles, entienden que otros pueden tener perspectivas diferentes de las que tienen, y tener esto en cuenta en las relaciones con estudiantes, padres y colegas” (p.496) y tienen valores prosociales, tomando decisiones responsables basadas en el análisis de varios factores, incluso de cómo sus decisiones pueden afectarlos o afectar a otros; “respetan a los demás y asumen la responsabilidad por sus decisiones y acciones” (p.496). Todas estas habilidades, implican, al igual que en la visión de aprendizaje integral referido hacia los estudiantes, la imposibilidad de separar lo socioemocional de lo cognitivo, que involucra todas las relaciones que tiene un educador, consigo mismo y con diferentes actores de una comunidad educativa con la que está en permanente contacto.

En Chile, para las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, 2018), se define que la labor de educadores de párvulos “implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos, la flexibilidad” (p.28), habilidades contenidas en las competencias antes descritas.

Según la evidencia reportada, educadores con mejores competencias socioemocionales es probable que realicen clases más organizadas, que sean más proactivos y que utilicen sus habilidades emocionales de manera hábil, pudiendo expresar y promover adecuadamente el disfrute por aprender, guiando y asesorando en la gestión de los comportamientos de los estudiantes de manera adecuada. Esta mejor gestión del clima del aula se da porque comprenden la dinámica de las situaciones de conflicto cuando se producen dentro del aula (Jennings & Greenberg, 2009).

Entre otros aspectos vinculados con buenas competencias socioafectivas de un educador, se encuentran la cercanía, tanto física como psicológica, con los estudiantes, correlacionada con buenos resultados tanto en aprendizaje cognitivo como afectivo, así como en la motivación y evaluaciones de desempeño de los profesores. También se describe la claridad, que incluiría ejemplificar conceptos nuevos, resumir y organizar la información (García, 2009, citado en Moreno, Díaz, Cuevas, Novoa, & Bravo (2011).

Es relevante mencionar que la evidencia sugiere que el grado de desarrollo en cuanto a competencia socioemocional de los docentes, está relacionado con su nivel de estrés emocional y el agotamiento. Por ejemplo, la autoconciencia y autogestión parecen influir en su capacidad para enfrentar las demandas emocionales que surjan durante la enseñanza. Por otra parte, las expectativas que tiene la sociedad respecto a que los profesores deben ser expertos en su materia y también en el manejo emocional, pueden provocar en ellos un gran agotamiento. Este agotamiento, se ha estimado que va en aumento, considerando la gran demanda emocional actual, lo que ha incrementado también la tasa de abandono de la enseñanza, cuyas causas principales referidas por los docentes son estrés emocional y mal manejo de las emociones (Darling-Hammond, 2001; Montgomery & Rupp, 2005, citados en Jennings & Greenberg, 2009). Existe preocupación a nivel nacional respecto de este malestar docente o burnout, “que ha quedado de manifiesto con el significativo aumento de los problemas de salud mental y malestar en esta profesión” (Mena, Becerra & Castro, 2010; Milicic & Arón, 2017, citados en Mineduc, 2020, p.19).

Tener buenas competencias socioemocionales entonces está asociado con el bienestar personal y profesional, ya que cuando los educadores dominan desafíos en este ámbito, la enseñanza se vuelve más agradable y ellos se sienten más eficaces. Además, eso redundaría en la generación de mejor relación

docente-estudiante y de esta forma se impacta positivamente el aprendizaje de los estudiantes en todo ámbito.

2.2.2 Formación en competencias socioemocionales.

En contexto nacional, el Mineduc (2019) propone el Marco para la Buena Enseñanza, como un referente para orientar a docentes y educadores “respecto de la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar como profesionales de la educación para la mejora continua de su quehacer, estableciendo el desempeño que se espera de ellos en su labor educativa” (p.9). Esta mejora o desarrollo docente, históricamente ha estado asociado más bien a competencias propias de la disciplina, con oferta de formación continua en áreas académicas específicas, valorando en la carrera docente, la experiencia, trayectoria, competencias y conocimientos alcanzados, de índole más bien pedagógica conceptual y procedimental.

Como ya se ha comentado, el desarrollo de la dimensión socioemocional, es una necesidad profesional acorde al contexto educativo y social actual. De este modo, “es importante considerar oportunidades de formación para los docentes que apunten a diferentes habilidades socioemocionales” (Mineduc, 2020, p.13).

En la literatura, es posible revisar varios programas tendientes a facilitar el desarrollo de competencias socioemocionales para promover el funcionamiento saludable en una comunidad educativa. Sin embargo, la mayoría se han enfocado en los estudiantes, siendo muy exitosos y reconocidos, como el Colectivo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), conocido como SEL, en Estados Unidos, el que se aplica en diversos establecimientos educacionales con gran respaldo empírico de éxito (CASEL, 2015, 2019).

No es frecuente encontrar programas que incluyan, explícita y directamente, la alfabetización social y emocional a los propios docentes, porque se asume que cuentan con adecuadas competencias socioemocionales. Esta presunción, como se ha dicho en el apartado anterior, está muchas veces ligado a agobio en los docentes, por no sentirse con adecuadas competencias de este tipo y además sentir que no tienen espacios ni instancias formativas de índole socioemocional.

Moreno, Díaz, Cuevas, Novoa, & Bravo (2011) también hacen la distinción entre aquellos programas de intervención centrados en la competencia socioemocional de los alumnos y aquellos centrados en estas competencias, en los docentes, que son los menos frecuentes.

Por su parte, Jennings & Greenberg (2009), proponen un modelo de aula, que denominan “prosocial”, que destaca la competencia socioemocional y el bienestar de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de la relación docente-estudiante, la gestión eficaz del clima de aula, éxito social y la implementación de un programa de aprendizaje emocional. Refieren que estos aspectos contribuyen a crear un clima de aula apropiado para el aprendizaje y que eso promueve mejores resultados académicos.

Aquellos programas de intervención centrados en promover la competencia social y afectiva de los profesores, que es el caso de esta intervención, se fundamentan en la evidencia reportada respecto de los bajos niveles de esta competencia que se han observado en los docentes y en su impacto directo sobre el desempeño académico alcanzado por los estudiantes, e incluso, como lo señalan investigaciones en E.E.U.U., con medidas de autoconcepto, resolución de problemas y disciplina, por lo que urge lograr que los profesores mejoren sus habilidades sociales y emocionales (LoCasale-Crouch & cols., 2016). Estos programas, cubren en general tres áreas principales: reconocimiento y etiquetado de emociones, comprensión de emociones y expresión y regulación de emociones.

Algunas intervenciones, proponen cambios en la formación inicial de los docentes, entendiendo que los problemas socioemocionales observados en la sociedad y en la educación, como refiere Poulou (2005) “deberían tener un lugar más destacado en el plan de estudios estandarizado de formación docente” (Jennings & Greenberg, 2009, p.513).

Otros programas de intervención, se centran en el desarrollo socioemocional, gestión del aula, con foco en reducir el estrés. Algunos de ellos, a través de la enseñanza explícita de la conciencia emocional y el desarrollo más profundo a nivel personal de los docentes, cuya evidencia muestra que “prácticas de contemplación y atención aumentan conciencia de la experiencia interna y promover la reflexión, la autorregulación y el cuidado para otros” (Jennings & Greenberg, 2009, p.511). La atención sobre las prácticas, sería promotor de la regulación cognitiva y emocional, al apoyar la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia.

Actualmente, a partir de la crisis sanitaria mundial, y, al monitorear los procesos en las comunidades escolares durante el año 2020, el Mineduc, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, comenzó a desarrollar un Plan Nacional de Convivencia Escolar y Aprendizaje Socioemocional, que puso a disposición de las comunidades escolares, diferentes recursos para docentes y también estudiantes y apoderados. Para los profesores, incluye orientaciones concretas para autocuidado, enseñanza a distancia y para el retorno a clases presenciales, con el objetivo de formar a los docentes en la dimensión socioemocional y acompañarlos con estrategias concretas en tiempos de pandemia. Dentro del autocuidado, hay videos de auto instrucción, que apuntan a 4 claves vinculadas con: propósito de vida, buscar bienestar, conducción del pensamiento y la emoción y el cuidado de las relaciones. Además, se elaboró una “Bitácora de autocuidado docente”, como una herramienta de trabajo personal para el desarrollo de habilidades socioemocionales, para fortalecer recursos personales y emocionales de los educadores. Este plan de aprendizaje socioemocional, basa su propuesta de competencias socioemocionales realizada por CASEL (2015), vinculando con los ejes del currículum nacional. Dentro de las acciones contempladas en la fundamentación del plan de trabajo, como se dijo anteriormente, está la formación docente en el aprendizaje socioemocional, explicitando que “La gran mayoría de los docentes no tuvo en la formación inicial la oportunidad de incorporar aprendizajes sobre este aspecto para su quehacer profesional”. Por eso, consideran necesario “ofrecer espacios de formación y capacitación orientados a fortalecer los recursos personales y emocionales de sus docentes” (Mineduc, 2020, p.13). Este plan considera oportunidades de formación en torno a reconocer y autorregular emociones y sentimientos, reforzar la identidad personal y profesional, fortalecer el autoestima con énfasis en la valoración de fortalezas, aprender estrategias para resolución de conflictos y estresantes con otros, autocuidado y reflexión personal y profesional (Mineduc, 2020).

2.3 Relación docente-estudiante.

Se ha descrito un lazo de continuidad entre la relación que los niños establecen con sus cuidadores y la que desarrollan con sus docentes, especialmente en la edad escolar, que Pianta (1999) denomina teoría del apego extendido (Hyelin & Kim, 2019).

Esta relación o vínculo entre un docente y un estudiante, no se da sólo por el hecho de coexistir en un espacio común, con metas comunes que los involucran, sino que hace referencia a aquella conexión que une a una persona consigo misma y con otras personas. “Cuando una persona se conecta consigo misma o se conecta con otra persona, entonces está en una relación. Cuando la relación es más profunda y perdurable en el tiempo como lo es con los padres, entonces hablamos de vínculo” (Casassus, 2015, p. 244). Según esta visión, cuando se hace referencia a conexión o relación, se considera aquella que se genera a través de las emociones, que es la concepción a la que adhiere esta intervención educacional.

En el aula, el tipo de relación docente-estudiante es uno de los aspectos que más cuenta para el aprendizaje de los estudiantes, y si se asume que es el tipo de conexión emocional que se establece entre ellos, entonces se debe enfocar en fortalecerlo desde lo emocional. Por ende, mientras mayor conocimiento tenga cada docente de sus propias emociones, la conexión consigo mismo y los estudiantes será más efectiva y lo llevará a establecer un vínculo más positivo.

En diversos estudios se ha vinculado el apoyo emocional de las educadoras en el aula con el desarrollo socioemocional de los niños, comprobando, por ejemplo, que a mayores habilidades sociales y de autorregulación en ellas, se forman relaciones más cercanas con los niños (LoCasale-Crouch & cols., 2016).

En la educación, entonces, se hace necesario potenciar la conexión emocional entre docente-estudiante, para establecer mejores vínculos, pero también para que los docentes tengan mayor conciencia de sí mismos y aquello que van experimentando. Según Casassus (2015) “El desarrollo de la conciencia emocional abre o amplía el rol del docente y el espacio de la comprensión emocional de sus alumnos y colegas” (Casassus, 2015, p.246).

El docente es un modelo para sus estudiantes, por lo que su bienestar influye directamente en el bienestar de los demás actores de la comunidad y, contrariamente, su malestar es un malestar que afecta los vínculos en contextos de aprendizaje. El docente ejerce una de las pocas profesiones cuyo hacer “es en otro”, en un otro que tiene su voluntad, capacidades y sentimientos en formación y que está atravesando procesos de definición social, emocional y afectivos (Mineduc, 2020, p.14). En el mismo sentido, esta relación de apego extendido, docente-estudiante, tan importante en etapa escolar, implica que “los profesores influyen en sus estudiantes no solo por cómo y qué enseñan, sino también por cómo gestionan el aula, cómo se relacionan, enseñan y modelan constructos sociales y emocionales” (Jennings & Greenberg, 2009, p.500).

Se ha estudiado la relación entre el apoyo emocional brindado por las educadoras en el aula y el desarrollo socio-emocional de los niños, comprobada en varios estudios realizados en E.E.U.U. que concluyen, por ejemplo, que a mayores habilidades sociales y de autorregulación de las educadoras, se forman relaciones más cercanas con los estudiantes porque son sensibles a sus necesidades. Además, la consistencia del apoyo emocional parece ser particularmente importante para los niños pequeños. Las aulas que entregan apoyo emocional consistentemente alto, se asocian con niveles de estrés infantil más bajos (LoCasale-Crouch, Vitiello, Hasbrouck, Cruz, Schodt, Hamre, Kraft-Sayre, Melo, Pianta, & Romo, 2016).

Las relación docente-estudiante impacta también directamente sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, tal como lo han demostrado varios estudios a nivel internacional (para mayor detalle referirse a Hyelin et al., 2019; LoCasale-Crouch, Vitiello & cols., 2016). En latinoamérica, hay experiencia en un estudio realizado en Ecuador por Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo & Schady (2016), que evidenció una asociación positiva entre interacciones de mayor calidad y avances de los niños en escritura temprana y control inhibitorio cognitivo. Existe vasta evidencia de que las relaciones de apoyo docente-estudiante juegan un papel importante en el clima escolar y de aula, en la conexión de los estudiantes con la escuela y los logros esperados, tanto académicos como socioemocionales (Abbott et al., 1998; Darling-Hammond, Aness, & Ort, 2002; Gambone, Klem & Connell, 2002; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002; Osher et al., 2007, citados en Jennings & Greenberg, 2009). Aquellos profesores social y emocionalmente competentes desarrollan relaciones alentadoras y de apoyo con sus estudiantes, realizando clases que se basan en sus fortalezas y que establecen pautas de comportamiento que promueven la motivación, resolución de conflictos, trabajo en equipo. Además, actúa como modelo para lograr una comunicación y comportamiento prosocial. Asimismo, cuando los profesores no cuentan con los recursos para gestionar de manera eficaz los desafíos socioemocionales dentro del aula, los niños muestran bajos niveles de rendimiento y de comportamiento.

Tal como señalan las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (Mineduc, 2008), es importante un acompañamiento docente para que niños y niñas desarrollen, tempranamente, las competencias que les permitan lograr “el autocuidado, el respeto y la valoración de la diversidad social, la resolución pacífica de conflictos, la solidaridad, la ciudadanía y el desarrollo sostenible” (p.24).

Estos comportamientos en los docentes están asociados con un clima de aula social y emocional óptimo, además de buenos resultados académicos de los estudiantes. Un clima de aula óptimo se caracteriza por bajos niveles de conflicto y comportamiento disruptivo, transiciones suaves desde un tipo de actividad a otra, expresiones apropiadas de emoción, comunicación respetuosa y resolución de problemas, gran interés y enfoque en la tarea, y apoyo y capacidad de respuesta a las diferencias individuales y las necesidades de los estudiantes (La Paro & Pianta, 2003 citados en Jennings & Greenberg, 2009, p.492).

Esta relación de apoyo entre docentes y estudiantes, se construye, de modo que es posible potenciar su desarrollo. Para ello, en Chile, el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) en su documento “Convivencia escolar para líderes educativos” publicado el año 2019, presenta sugerencias para potenciar el rol de los docentes en la construcción de los vínculos. Se incluye el respetar el desarrollo emocional de los niños para exigir determinadas conductas, activar lo afectivo antes de intervenir conflictos, trabajar junto al niño la comprensión de su comportamiento, a la vez que se le forma en cuanto a cómo actuar, no sólo explicitar lo que no debe hacer. Además, se sugiere organizar el contexto para que se puedan instalar rutinas que orienten los comportamientos de los niños.

2.3.1 Relación docente-estudiante y clima de aula.

Se ha descrito una relación significativa entre la percepción del clima y el desarrollo socioemocional de los estudiantes y profesores, además de un impacto de las competencias afectivas de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes (Moreno, et al., 2011).

Un buen clima escolar provoca un ambiente propicio para el aprendizaje (Cerde, Salazar, Guzmán & Narváez, 2018). Se ha descrito una relación significativa entre la percepción del clima y el desarrollo socioemocional de los estudiantes y profesores, además de un impacto de las competencias afectivas de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes (Moreno & cols., 2011). En un clima social positivo “las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional” (Aron, Milicic & Armijo, 2012, p.4).

Considerando lo central que es lo socioemocional dentro del aula, es necesario incorporar el concepto de “clima emocional del aula”, el cual se ha vinculado de manera más directa con el aprendizaje académico (Cassassus, 2015).

Este clima emocional del aula, se compone de tres variables: la primera es el tipo de vínculo que se establece entre el o la docente y sus estudiantes, la segunda es el tipo de vínculo que se establece entre los propios estudiantes y la tercera es la que emerge a partir de las otras dos (Cassassus, 2015).

3. DIAGNÓSTICO

3.1 Levantamiento de información.

Dado que se trata de una investigación cualitativa, se realizó una descripción completa del tema, comenzando por la revisión de fuentes secundarias, analizando documentos internos del colegio, como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Ideario carismático de la congregación, Programa de orientación y el Reglamento interno de Convivencia Escolar (RICE).

A partir de esta revisión, se tuvieron antecedentes desde diferentes aristas para estudiar la problemática. Para estructurar la información obtenida, se utilizó análisis del contenido, que, como técnica de investigación, busca hacer un análisis sistemático de la información contenida en los diversos textos que fundamentan la labor dentro del establecimiento, buscando obtener temas frecuentes, aspectos a los que se les da mayor valor y que se van vinculando con la temática en estudio, a partir del cual emergieron conceptos relevantes, que dieron origen a las categorías específicas a estudiar (Monje, 2011).

Luego, se recabó información proporcionada por 3 informantes clave, una de las investigadoras y dos educadoras diferenciales que forman parte del equipo psicoeducativo, a través de la técnica de entrevistas en profundidad (anexo 1.1), con el fin de extraer conceptos claves en torno a la problemática y ver cómo se relacionan con aquellos obtenidos a partir de los otros documentos mencionados anteriormente. Se consideró involucrarlas, ya que ellas identificaron dificultades en el ciclo preescolar y trabajan directamente con las educadoras de párvulos, atendiendo sus requerimientos y dificultades.

En el proyecto de intervención propuesto, se trabajó principalmente con las educadoras de párvulos, quienes son las involucradas directas. Los estudiantes se consideraron beneficiarios a largo plazo. Al equipo psicoeducativo se le involucró, aunque no fueran beneficiarias directas, tanto en esta etapa de diagnóstico, como en la validación y evaluación, por ser quienes realizarán el acompañamiento y seguimiento una vez finalizado este trabajo de grado.

Una vez determinados los actores involucrados, se coordinó con el establecimiento las fechas y períodos para agendar en el cronograma la aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de datos, combinando metodología cualitativa y cuantitativa.

Inicialmente, se realizó una entrevista a las tres informantes clave, utilizando para ello la plataforma meet (anexo 1.1). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 1 hora y 10 minutos, y fueron grabadas con el consentimiento de cada entrevistada. Posteriormente fueron transcritas en su totalidad, es decir, tanto las preguntas, como respuestas, contrapreguntas y comentarios, tanto de la entrevistadora como las entrevistadas. Todas las entrevistas fueron realizadas por la investigadora que no forma parte de la institución, con el fin de evitar sesgos.

En forma paralela, utilizando formulario de google, se envió a los correos electrónicos de las educadoras, una encuesta, siendo respondida por la totalidad, es decir, 6 de 6. Una vez recibidas, se procedió a tabular los resultados, los cuales se detallarán en el apartado siguiente.

Posteriormente, se utilizó la técnica de grupo focal con una guía como instrumento para la conversación (anexo 1.2). En esta instancia participaron las seis educadoras de párvulos, con presencia de ambas investigadoras, siendo moderadora principal aquella que es externa a la institución. Durante la instancia, que duró 1 hora 15 minutos, se produjo una enriquecedora reflexión en torno a las interrogantes, con participación activa de todas las educadoras. La reunión se realizó vía zoom y fue grabada con autorización explícita de todas las participantes y posteriormente, al igual que las

entrevistas, fue transcrita en su totalidad, cabe mencionar que investigadora perteneciente a la institución, no realizó mayores intervenciones.

En síntesis, el proceso de levantamiento de información se realizó conforme a lo planificado, cumpliéndose los objetivos iniciales de recolección de información a partir de los principales actores involucrados en la temática a abordar.

3.2 Resultados del diagnóstico.

Como se dijo anteriormente, para el levantamiento de información, se utilizó tanto metodología cualitativa como cuantitativa.

Para el análisis de los datos cualitativos, se realizó una reducción de datos, realizando una categorización de la información la que permitió clasificar la información Monje (2011), “en la metodología cualitativa los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y pensar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergentes” (p.194). Estas categorías se realizaron después de haber recolectado la información, mientras tanto para la selección de los tópicos a trabajar en los distintos instrumentos, se realizó a través de la información ya disponible, ya sean documentos secundarios o marco teórico lo que permitió reducir el campo de la investigación. También es importante agregar que, para poder procesar la información de una manera más exacta y prolija, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS/ti8, como herramienta que facilita el hacer las relaciones entre los elementos de datos, y de esta forma hacer explícitas las interpretaciones.

En cuanto a los datos cuantitativos, el análisis de datos recolectados se realizó a través de la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario como instrumento. El análisis fue realizado, desde la estadística descriptiva, que Monje (2011), define como un método para organizar y resumir los datos, con distribución de frecuencias, de tal forma que se ordenen indicando el número de veces que se repite cada valor. Como modo de respuesta al cuestionario, se utilizó la escala de Likert, donde las educadoras fueron organizadas de manera ordinal según su posición favorable o no frente a los diferentes planteamientos, todos como afirmaciones positivas, graduadas en intensidad (Alaminos & Castejón, 2006). La libertad del encuestado(a) se limitará, además de a la posibilidad de rechazar contestar, a elegir solamente entre las opciones de respuesta que se le ofrecen (López-Roldán, & Fachelli, 2015).

Los resultados obtenidos se analizaron a partir de la escala de likert, codificando cada respuesta, de esta manera: (1 =total desacuerdo, 2=desacuerdo, 3 = neutral, 4= de acuerdo, 5=muy de acuerdo). Al ser datos ordinales, se pudo determinar la cantidad de personas están en cada una de las codificaciones. Posteriormente, se simplificaron los datos del cuestionario de preguntas, agrupando en dos categorías (acuerdo/desacuerdo), medida a nivel nominal ya que” los números que representarán cada categoría son asignados de manera arbitraria con la función de designar y distinguir las categorías” (Bologna, 2013, p.28).

De acuerdo con las categorías que se formaron, se formularon tablas y gráficos, que permitieron una mejor comprensión de los datos. Al revisar cada uno de los resultados obtenidos, se realizó un proceso de análisis en búsqueda de convergencias, puntos en conflicto o contraposición y desglose de subtemas, dando como resultado un ajuste del árbol hipotético inicial.

Luego de este proceso, una vez realizada la triangulación de los diferentes insumos recolectados por medio de los instrumentos mencionados de la metodología cualitativa y cuantitativa, se formaron tres categorías, correspondientes a: acompañamiento docente, competencias docentes y formación continua. Se optó por trabajar la formación continua, ya que se relacionaba de manera directa con la

problemática y se consideró factible de ser abordada durante los tiempos destinados para la intervención. Esta categoría se consideró básica para que se comenzará la formación en la institución, en cuanto al desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes.

Para mayor detalle con respecto a los resultados del diagnóstico, referirse a los anexos 2.1, 2.2 y 2.3.

3.3 Planteamiento del problema.

A partir del análisis realizado a través de las metodologías cualitativa y cuantitativa, se organizaron los resultados utilizando la metodología de “Árbol de problemas” (anexo 3). A partir de ello, se identifica la problemática central “Las educadoras de párvulos presentan escaso desarrollo de competencias de educación socioemocional”. Junto a ello se fueron relacionando sus causas y efectos.

De esta manera, tal como se detalla en el anexo 3, es posible identificar que el problema central, se ve influenciado de modo causal por una “Débil gestión pedagógica” por parte de los directivos que estuvieron a cargo hasta el año 2019. Esto ha producido una “Escasa promoción de espacios para trabajo colaborativo en torno a la gestión del clima del aula” y también en torno a otros temas de índole formativa en esta área“. Esta falta de instancias de colaboración ha propiciado “Escasa colaboración entre educadoras”, de modo que no ha habido un trabajo sólido, sistemático y con una línea definida entre ellas, lo que sumado a la rotación de profesionales ha propiciado lo que se ha denominado un “Uso improvisado del horario de colaboración”. Esto significa que los espacios de trabajo conjunto en general se han utilizado para compartir sus experiencias estresantes con los estudiantes u otras contingencias momentáneas, sin mayor línea formativa o trabajo pedagógico conjunto.

Asimismo, la débil gestión pedagógica generó “escaso acompañamiento a las educadoras”, en el sentido de haber apoyado su labor, dado que hubo importantes señales (el agotamiento, licencias médicas) de la urgencia de intervenir con este cuerpo docente. Esta falta de acompañamiento impacta sobre la posibilidad de generar remediales, dando origen a la “Escasa entrega de herramientas para el manejo del clima del aula”.

A la base de la problemática, se presenta la “Escasa formación en el área socioafectiva observada en las educadoras”, lo que quedó en evidencia en dos de los 3 instrumentos. Esta formación tanto a nivel formal como informal se observa con muy poco desarrollo. Esta carencia produce “Desconocimiento del proceso de Desarrollo emocional”, lo que queda al descubierto en varias oportunidades cuando se ha consultado por la resolución de conflictos o la aplicación de normas.

Como otra causa basal, la “Escasa autocrítica”, que aparece fuertemente en las entrevistas a las informantes claves y también es posible de evidenciar en la positiva autopercepción en diversos ámbitos y la escasa precisión con la que argumentan ese actuar tan bien evaluado. Este poco desarrollo de la capacidad reflexiva respecto de la propia labor, produce una tendencia a la “Externalización de la responsabilidad”, en cuanto a pensar que el problema y la solución está en otros antes que en las mismas educadoras. Esto provoca a su vez, “excesiva dependencia de otros profesionales para la resolución de conflictos”, lo que está declarado tanto por las mismas educadoras como por las informantes claves. Esto de alguna forma las hace “Desligarse de las soluciones”, en el sentido de reiteradamente buscar resolver sus dificultades tanto con los estudiantes como respecto de ellas mismas, en el equipo psicoeducativo u otro profesional, sin primero buscar formas organizadas y perdurables en el tiempo para resolver las situaciones complejas o para establecer estrategias efectivas para las distintas situaciones que se le presenten. Asimismo, el externalizar la responsabilidad está a la base de un “Comportamiento intuitivo e improvisado para gestionar el clima del aula”, ya que atribuyen las dificultades a los niños o a las circunstancias, más que a ellas mismas, entonces no se

observa un proceder regular o unas estrategias claras para gestionar el clima, por lo que se reacciona en función de lo que prime en el momento.

Finalmente, en la última línea de causas identificadas, están las “Creencias formadas por las educadoras en base a experiencias negativas de ellas o sus pares”, que en sí mismas no tendrían una connotación negativa, sin embargo, se observa una interferencia importante de estas experiencias, propias o de otras educadoras, producen “Barreras al momento de establecer vínculos positivos con sus estudiantes”, ya que predisponen su actuar frente a ciertos grupos de estudiantes, lo que limita la vinculación y de esta forma impactan negativamente en el aprendizaje sobre educación emocional.

Dentro de los efectos de esta problemática central, se presenta la “Dificultad en la identificación, comprensión y gestión de emociones propias y de los estudiantes” la que sostenida en el tiempo genera alta “Frustración” de las educadoras en su labor docente”, llevándolas a sentir “Desmotivación y agobio de las educadoras”. Por esto, se produce “Alta necesidad de contención emocional”, señalada como alta dada la intensidad, frecuencia y cantidad de docentes afectadas por estas situaciones, lo que tributa al último efecto en esta línea, que es la “Inestabilidad emocional de las educadoras”.

De manera directa y única, se observan “Dificultades en la generación de vínculo docente-estudiante”, ya que el escaso desarrollo de estrategias de educación emocional en las educadoras repercute en la manera de relacionarse con todos los estudiantes del aula y de sostener relaciones sólidas pese a las dificultades y conflictos.

Por otra parte, se identifica una “Interpretación de las situaciones en el aula con respecto a la norma”, es decir, suele primar la norma por sobre la educación emocional de los estudiantes, por lo tanto, se genera una “Visualización del estudiante, centrada en la conducta”, y de acuerdo a esa conducta se actúa, no contemplando las necesidades particulares o los contextos involucrados en la aparición de esas conductas.

Relacionado con lo anterior, se presenta otro efecto, la “Aplicación de normas impuestas por las educadoras”, que llevan a que sean “Normas sin sentido para el estudiante o normas poco definidas”. Esto provoca un “Impacto negativo en la motivación de los estudiantes”, lo que a mediano plazo produce un “Menor nivel de aprendizaje significativo” en los estudiantes, que no han interiorizado las normas dentro del aula y reaccionan en base a lo que les imponen, por tanto, ese aprendizaje es muy frágil.

La falta de educación emocional en las educadoras, que como se ha explicado repercute sobre varios aspectos, produce un “Impacto negativo en el clima del aula y la convivencia” y a su vez un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes, tomando en consideración que la meta es que todos los estudiantes alcancen los objetivos.

Finalmente, todos los efectos mencionados, hacen que se pierda un sello importante de la escuela, que se refiere a la pedagogía de la misericordia, por lo que “No se logra visualizar la pedagogía de la misericordia”, que implica una educación centrada en la persona y con base en lo emocional y las individualidades.

4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

A continuación, se presenta el diseño del proyecto, que fue elaborado para alcanzar los objetivos propuestos, planteados en función de las necesidades y posibilidades reales de la intervención.

4.1 Análisis de alternativas.

Para este proyecto de intervención, se consideraron sólo algunos de los aspectos (fines y componentes), identificados al realizar el “Árbol de objetivos”, posterior al árbol de problemas, los cuales han sido determinados tras realizar un acabado “análisis de alternativas” (anexo 4). Los demás componentes y fines descritos en el árbol de objetivos, no son viables de abordar.

Respecto de los componentes, se ha resuelto que es factible abordar la “Constante formación de las educadoras en el área socioemocional”, dado que la intervención contribuirá a proporcionar algunas estrategias para desarrollar estas competencias, teniendo factibilidad técnica.

Respecto de los fines, se considera viable de abordar, por emerger de manera directa del problema central, la “Adecuada identificación, comprensión y gestión de las emociones, propias de las educadoras”, dado que la intervención contempla la utilización de un set materiales formativo, para trabajar estos aspectos, como parte de la educación emocional, siendo factible desde el punto de vista técnico y también económico.

4.2 Matriz de Marco Lógico.

Para organizar y ver la progresión del proceso, se ha utilizado la metodología de Matriz de Marco Lógico (MML) para ir registrando y organizando la información respecto del fin, el propósito, los componentes y las actividades de la intervención.

Como se muestra en la Tabla 1, el propósito del proyecto es “Fomentar la formación de las educadoras de párvulos, en torno a competencias socioemocionales”, para el cual se plantearon indicadores con respecto de la participación en el taller formativo y la percepción de la utilidad del taller y el set de materiales para el desarrollo de estas competencias. Esto verificado a través de encuestas de autoevaluación, realizada posterior al taller realizado, al finalizar el proyecto, esperando lograr ser efectivamente un aporte en su desarrollo de competencias socioemocionales.

Para alcanzar el propósito, se plantearon los componentes correspondientes a “Incrementar el conocimiento de las educadoras de párvulos, en torno a las competencias socioemocionales” y “Elaborar un set de apoyo psicoeducativo, formativo, con recursos para desarrollar competencias socioemocionales en las educadoras de párvulos”. El primero de ellos guarda relación con el conocimiento alcanzado por las educadoras en cuanto a estas competencias, los indicadores de eficacia y calidad se han planteado en función de la autopercepción del incremento de su conocimiento en cuanto a competencias socioemocionales, con el set formativo y el taller realizado. Para ello se cuenta con una encuesta post taller y la grabación del mismo. Y el segundo objetivo específico (componente) cuenta con indicadores relacionados con la validación del set formativo, realizada por las educadoras y por expertos en el tema, siempre tomando como referencia la utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales en su labor profesional. Además, se consideran indicadores en términos de calidad estética y de contenido.

Tabla N° 1. Matriz de Marco Lógico.

NOMBRE DEL PROYECTO: “Aprendiendo de mis emociones”. RESPONSABLES: Paulina Fernández, María Ester Valenzuela						
	Lógica de intervención	Indicadores			Fuentes de Verificación	Hipótesis/ supuestos
		Eficacia y Calidad	Forma de Cálculo	Meta		
Fin	Contribuir positivamente al desarrollo socioemocional de educadoras y estudiantes.					
Propósito	Fomentar la formación de las educadoras de párvulos, en torno a las competencias socioemocionales.	Eficacia/ Producto Cantidad de educadoras que asisten al taller formativo de competencias socioemocionales.	Nº total de educadoras que participan en el taller.	6/6 educadoras participan en el taller.	Aplicación de encuesta de satisfacción post taller. Grabación de la sesión zoom.	Las educadoras permanecen con contrato en el colegio. Se puede realizar el taller planificado. Todas las educadoras responden las encuestas.
		Calidad/resultado: Cantidad de educadoras que perciben que el taller y el set formativo entregado les han permitido comenzar a formarse en torno a competencias socioemocionales.		6/6 educadoras consideran que los talleres y el material entregado son un aporte para su formación en competencias socioemocionales.	Aplicación de encuesta de Autoevaluación respecto de su nivel de aprendizaje y grado de satisfacción, post taller.	Las educadoras permanecen con contrato en el colegio. Se puede realizar el taller planificado. Todas las educadoras responden las encuestas.
Componente nº1	Incrementar el conocimiento de las educadoras de párvulos, en torno a las competencias socioemocionales.	Eficacia/ Producto: Cantidad de educadoras que incrementan su conocimiento con respecto a las competencias socioemocionales.	Nº total de percepciones de educadoras. Nº total de percepciones de expertos.	6/6 educadoras participan en el taller formativo.	Aplicación de encuesta de satisfacción, post taller. Grabación de la sesión zoom. (análisis de discurso).	Las educadoras permanecen con contrato en el colegio. todas las educadoras pueden asistir al taller virtual. Se puede realizar el taller planificado. Todas las educadoras responden las encuestas.
		Calidad/resultado: Cantidad de educadoras que consideran que han incrementado su conocimiento con respecto a las competencias socioemocionales		6/6 educadoras consideran que han incrementado su conocimiento con respecto a las competencias socioemocionales	Aplicación de encuesta de autopercepción.	Las educadoras permanecen con contrato en el colegio. todas las educadoras pueden asistir al taller virtual. Se puede realizar el taller planificado. Todas las educadoras responden las encuestas.

Componente n°2	Elaborar un set de apoyo psicoeducativo, formativo con recursos para desarrollar competencias socioemocionales en las educadoras de párvulos.	Eficacia/ Producto:	N° total de percepciones de educadoras.	6/6 educadoras validan el set de materiales formativo en construcción, como una herramienta útil en su labor profesional.	Aplicación de encuesta de validación material en proceso.	de Las educadoras permanecen con contrato en el colegio. Se puede realizar el taller planificado. Todas las educadoras responden las encuestas. Todos los expertos responden las encuestas.
			N° total de percepciones de expertos.	4/4 expertos validan el set de materiales formativo en construcción, como una herramienta útil en la labor profesional de las educadoras de párvulos.		
		Calidad/resultado:		6/6 educadoras consideran que con el set de materiales formativo que les fue entregado, pueden desarrollar sus competencias socioemocionales.	Aplicación de encuesta de satisfacción, post taller.	Las educadoras permanecen con contrato en el colegio. Se puede realizar el taller planificado. Todas las educadoras responden las encuestas.
				Cantidad de expertos que consideran que el set de apoyo formativo es útil para que las educadoras de párvulos puedan desarrollar sus competencias socioemocionales.		
				Cantidad de educadoras satisfechas con la calidad estética y de contenido, que tiene el set de apoyo formativo.		
				Cantidad de expertos satisfechos con la calidad estética y de contenido, que tiene el set de apoyo formativo.		
				6/6 educadoras consideran que el set de apoyo formativo es de buena calidad en términos estéticos y de contenido.		
				4/4 expertos consideran que el set de apoyo formativo es de buena calidad en términos estéticos y de contenido.		

4.3 Actividades de la intervención.

De acuerdo a los objetivos de la intervención señalados anteriormente, se diseñó un proceso que contempló las siguientes fases o actividades, el cual apunta a la elaboración de un set de apoyo psicoeducativo y contempla diferentes instrumentos para ir evaluando el proceso.

1. Revisión de la literatura:

En esta etapa, se revisó la literatura, con el fin encontrar intervenciones similares y contenido vinculado a la temática, de modo de orientar la elaboración del set de apoyo formativo. Se revisó material para la educación emocional, juegos terapéuticos de este ámbito y ejemplos de cuadernos de campo. Esta actividad permitió definir de mejor manera cómo abordar la problemática, seleccionar el autor principal para trabajar las competencias socioemocionales, reflexionar acerca del contenido y ejercicios que debería contemplar este set formativo y, de esta forma darle coherencia, estructura y sentido, al trabajo que se estaba realizando.

2. Preparación reunión con la Encargada de Formación y Convivencia Escolar y Jefe UTP:

Se planificó la reunión, estimando una duración de 45 minutos, con apoyo de una presentación de powerpoint, para mostrar el diagnóstico realizado y la propuesta a realizar con las educadoras de párvulos.

3. Elaboración de encuesta inicial a educadoras de la institución:

Se elaboró un cuestionario de preguntas, bajo el modelo de competencias socioemocionales que plantea el autor Rafael Bisquerra, para evaluar la autopercepción que cada educadora tenía respecto de sus competencias socioemocionales, de modo de obtener información base para elaborar el material de apoyo. Además, se les preguntó por el grado de utilidad que tenían, a su juicio, los distintos componentes que formarían parte del set de apoyo formativo, valorar su relevancia y la modalidad preferente (digital o físico).

4. Creación de “Prototipo” del set de apoyo psicoeducativo para realizar pilotaje:

A partir de la literatura revisada y los resultados de las encuestas a las educadoras, se comenzó la construcción de un “prototipo” o primer borrador del set de material psicoeducativo, con un ejemplo de cada recurso.

Se elaboró un cuaderno de campo que permitiera la comprensión de los conceptos de manera grupal e individual, la reflexión diaria y la profundización personal de las mismas competencias. Luego se creó el material digital que posee las actividades grupales, gráficas que apoyan la comprensión de las competencias y también una ficha para quien tenga el rol de facilitador de las actividades grupales.

Finalmente se construyeron las cápsulas instructivas, las que explican cada recurso del cuaderno y cómo utilizar el material digital.

5. Elaboración de encuesta de proceso, para pilotaje con educadoras y expertos:

Una vez creado el prototipo del set de apoyo, se creó un instrumento para que las 6 educadoras y 4 expertos, lo evaluaran. El instrumento consistió en una encuesta, enviada por formulario google, que utilizó una escala de estimación en la que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor. Con cada uno de los indicadores, se buscó medir la utilidad y calidad de los distintos componentes presentados, para luego realizar ajustes y conseguir el producto final.

Los expertos fueron distintos profesionales relacionados al área, un psicopedagogo y educador diferencial y tres psicólogas, a quienes se les invitó a participar vía correo electrónico, Con el fin de que los expertos pudieran tener una visión más amplia del tema se les envió un apartado con las instrucciones de cada recurso.

6. Elaboración Set de apoyo psicoeducativo final.

En función de la retroalimentación recibida por parte de las educadoras participantes y los expertos, se realizaron algunas mejoras y se terminó el set con todos los recursos, en un proceso que duró aproximadamente 2 meses.

El producto final es físico, se diseñaron e imprimieron 7 copias, una para cada educadora y una para la escuela, del cuaderno de campo con todos sus recursos, además de la versión digital de las gráficas y cápsulas explicativas que se entregó a cada educadora.

7. Preparación de Taller con educadoras:

Se planificó el taller, de tal manera de ajustarse al tiempo proporcionado por la escuela (1 hora 30 min.) para lograr el doble objetivo de mostrar y explicar el set psicoeducativo y generar aprendizaje en torno a las competencias socioemocionales. Se creó entonces una presentación con apoyo de power point, con actividades prácticas breves para fomentar la reflexión y para explicar cada recurso del set.

8. Elaboración de encuesta de evaluación final para educadoras y demás participantes del taller:

Se diseñó un instrumento para medir su grado de satisfacción respecto de la utilidad y calidad del taller y el material. Además, se les consultó nuevamente por la percepción respecto a su grado de desarrollo de competencias socioemocionales, ahora finalizando la intervención. El instrumento consistió en una encuesta, enviada por formulario google, que utilizó una escala de estimación en la que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.

5. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN:

En función del diseño planificado, se realizaron diversas actividades durante la implementación de la intervención, las cuales se detallan a continuación.

1. Reunión con Encargada de Formación y Convivencia Escolar y Jefe UTP:

Se realizó la reunión planificada, entre la encargada de formación y convivencia escolar y las interventoras. El encargado de UTP por motivos personales no pudo estar presente. Esta instancia permitió tener feedback respecto del proceso que se venía realizando, siendo muy positivo y confirmando la utilidad del proyecto para la escuela. Se acuerda la revisión de las fechas propuestas y se queda a la espera de la confirmación por parte del establecimiento, respecto de la disponibilidad para la realización de los procesos finales (encuestas educadoras, talleres), una vez que se plantee en el equipo de gestión.

2. Aplicación de encuesta inicial a educadoras.

Se aplicó la encuesta inicial a las 6 educadoras participantes, recibiendo la totalidad de respuestas. Esta actividad permitió conocer la autopercepción de las educadoras, respecto de cuál consideran que es su nivel de desarrollo en cada competencia socioemocional de las que se abordan en este proyecto. Asimismo, permitió estructurar los recursos o materiales del set de apoyo psicoeducativo.

3. Validación o pilotaje del “Prototipo del set de apoyo psicoeducativo” con educadoras de párvulos y expertos.

Se envió a educadoras participantes, la encuesta, diseñada previamente, para la validación del prototipo del set de apoyo.

De las 6 participantes, se obtuvieron 5 respuestas, ya que una de ellas fue desvinculada de su trabajo durante la ejecución de la intervención.

El analizar sus respuestas, permitió conocer la opinión de las educadoras, las hizo partícipes activas de la construcción de material, por lo que el producto final adquiere mayor sentido, aumenta el nivel de pertenencia y la motivación.

Con respecto a la validación de los expertos, de los 4 convocados, se recibieron 3 respuestas.

La mirada del experto permitió corregir elementos técnicos del cuaderno, como la representación de los conceptos o el planteamiento de alguna actividad específica, con el fin de lograr mayor claridad y un impacto en la ejecución y comprensión del material para quienes se diseñó.

4. Realización de Taller de Educación socioemocional y Competencias socioemocionales.

Se realizó un taller online, que contó con 9 participantes: las 6 educadoras, 1 educadora diferencial del ciclo y la encargada de formación de la escuela. Como moderadoras las 2 interventoras.

Durante el taller se realizó la socialización del proceso llevado a cabo, revisión de conceptos importantes en torno a la educación socioemocional (educación emocional, competencias socioemocionales según Bisquerra), revisión del set de materiales de apoyo formativo completo para ayudar a la comprensión del mismo. Se realizó además una actividad de aplicación.

Además del contenido presentado, el taller persiguió llevar a las educadoras a una reflexión acerca de la importancia de esta temática, y como el material construido aportará en su labor. Para esto se realizó una actividad de aplicación práctica con rol playing.

La sesión vía zoom fue grabada, con el consentimiento verbal de todas las participantes y tuvo una duración de 90 minutos. Se usó una presentación a través de la plataforma nearpod. De esta forma, fueron registradas sus opiniones y aportes durante el taller, que intentó ser lo más participativo

posible. Este registro es fundamental para el análisis de cómo se han involucrado las educadoras en el proceso y recibir feedback inmediato que da cuenta de su buena recepción y motivación por utilizar el material elaborado.

5. Aplicación de encuesta de evaluación final para educadoras y demás participantes del taller:

Se aplicó la encuesta final a todos los participantes del taller, 5 educadoras de párvulos, 1 educadora diferencial y la encargada de convivencia escolar, recibiendo la totalidad de respuestas.

Esta actividad permitió conocer la autopercepción de las educadoras, acerca de su avance en la formación en torno a competencias socioemocionales según lo revisado durante el taller. A la vez, se pudo proyectar el desarrollo potencial que puedan tener, al utilizar el set de apoyo psicoeducativo.

6. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Para validar, monitorear el proceso y evaluar el logro de los objetivos del proyecto de intervención, como se ha dicho anteriormente, se construyeron diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación.

Como procedimiento para validar, además de la validación social del proyecto en sí mismo, se tuvo una instancia inicial, otra de proceso y una final, al terminar la intervención.

Antes de la intervención, se consultó por la autopercepción que cada educadora tenía respecto de las competencias socioemocionales que serían abordadas en la intervención (Anexo 5), de modo de obtener información base para elaborar el material de apoyo y el taller. Tal como muestra la Tabla n°2, las 6 educadoras respondieron esta encuesta de autopercepción y, en términos generales, hubo bastante convergencia en sus respuestas, ubicándose en su mayoría en nivel 4 y 5 (niveles máximos) de desarrollo en cuanto a sus competencias socioemocionales.

Tabla N° 2. Resultados encuesta Pre intervención.

Desarrollo de competencias socio emocionales: Participación 4/6 educadoras.		
Competencia	Convergencia	Diferencia
Conciencia Emocional	En 2 de 4 ítems las educadoras se autoperciben en los niveles de desarrollo 4 y 5.	En 2 de 4 ítems, se percibe una diferencia, donde 1 de 3 educadoras se autopercibe en nivel 2 y 3 de desarrollo.
Regulación emocional	En 2 de 4 ítems las educadoras se autoperiben en los niveles de desarrollo 4 y 5.	En 2 de 4 ítems, se percibe una diferencia, donde 1 de 3 educadoras se autopercibe en nivel 2 y 3 de desarrollo.
Competencias Social	En 2 de 4 ítems las educadoras se autoperciben en los niveles de desarrollo 4 y 5.	En 2 de 4 ítems, se percibe una diferencia, donde 1 de 3 educadoras se autopercibe en nivel 3 de desarrollo.

También previo a la intervención, se consultó a las educadoras de párvulos por el grado de utilidad y la que tenían, a su juicio, los distintos componentes que formarían parte del set de apoyo formativo, además de valorar su relevancia y la modalidad preferente de set (anexo 5). Esto se realizó mediante encuesta on line, por formulario google. Los resultados mostraron que todas las educadoras consideraron útil formarse en competencias socioemocionales a través de un set de apoyo formativo, utilizando los recursos planteados: cuaderno de campo, actividades grupales, cápsulas, material gráfico. Además, manifestaron su preferencia por combinar material digital y concreto.

Luego, durante el proceso de elaboración del set, se realizó otra instancia de evaluación con las 6 educadoras de párvulos (anexo 6.1) y 4 expertos (anexo 6.2) que evaluaron cada recurso presentado que era representativo de lo que sería el set completo. Esto permitió ajustes en la propuesta final.

En la tabla n°3, se comparan las respuestas de educadoras y expertos en cuanto a los indicadores evaluados, siendo posible destacar que la tendencia es evaluar positivamente cada recurso, entre niveles 4 y 5, tanto por educadoras como expertos, en cuanto a los indicadores señalados: utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales, calidad estética en términos de diseño y colores y calidad en contenido en cuanto a cantidad y claridad de la información.

Tabla n°3. Resultados de Evaluación del Set de apoyo formativo.

Respecto del recurso:	Indicadores					
	Utilidad		Calidad Estética		Calidad Contenido	
	Educadora	Experto	Educadora	Experto	Educadora	Experto
Conceptos claves	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 3 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 3 y 5.
Cápsulas Explicativas	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.
Portada por competencia y definición	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.
Ruta de trabajo.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.
Hoja de reflexión, "Mi día"	4/4 se ubican en nivel 5.					
Preguntas de profundización.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.
Gráfica de componente y componente.	4/4 se ubican entre el nivel 2 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 3 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 3 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 2 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 3 y 5.
Actividad grupal sugerida.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican entre el nivel 3 y 5.
Orientaciones para el facilitador/a.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.	4/4 se ubican entre el nivel 4 y 5.	4/4 se ubican en nivel 5.

Posteriormente, una vez realizado el taller, se realizó una encuesta on line a las educadoras para medir su grado de satisfacción respecto de la utilidad y calidad del taller y el material (anexo 7). Además, se les consultó nuevamente por la percepción respecto a su grado de desarrollo de competencias socioemocionales. En cuanto a los resultados, se obtiene la totalidad de respuestas entre de acuerdo y muy de acuerdo en cuanto a la mayoría de los indicadores, es decir, respecto de la utilidad para comprender la temática y conocer el set de apoyo formativo, para incrementar su conocimiento sobre competencias socioemocionales y a la claridad. En cuanto al indicador de dinamismo, se presentan 4 respuestas en muy de acuerdo, 1 en acuerdo y 1 en neutral.

De acuerdo al set de apoyo formativo entregado, se obtienen respuestas entre de acuerdo y muy de acuerdo en la totalidad de las educadoras, referente a los indicadores de utilidad para la formación en competencias SE y facilidad de comprender. Para los indicadores de si el material entregado permitirá desarrollar competencias SE, aplicabilidad en el quehacer profesional y la posibilidad real de utilizarlo en su práctica, se obtienen 5 respuestas en muy de acuerdo y neutral.

Cada una de las evaluaciones mencionadas, apunta al propósito del proyecto y los componentes de la matriz de marco lógico. Tal como muestra la Tabla n° 4, de las 6 educadoras participantes sólo se obtuvieron 4 ó 5 respuestas dependiendo de la instancia de evaluación, lo que está explicitado en la tabla resumen. En cuanto a los resultados, es posible identificar que, respecto de la meta propuesta para cada indicador, hubo una clara tendencia a obtener un nivel de logro similar, en proporción, a la meta planteada.

Tabla n° 4. Tabla resumen resultados evaluación final de la intervención.

Componente	Indicadores	Meta	Nivel de Logro	Medio de verificación
Se elabora un set de materiales formativo, con recursos para desarrollar competencias socioemocionales.	Eficacia/ Producto: Cantidad de educadoras que validan el set formativo para su labor. Cantidad de expertos que validan el set formativo para su labor.	6/6 educadoras validan el set de materiales formativo en construcción, como una herramienta útil en su labor profesional. 4/4 expertos validan el set de materiales formativo en construcción, como una herramienta útil en la labor profesional de las educadoras de párvulos.	4/4 educadoras consideran el set elaborado como útil para su labor. 4/4 expertos validan el set formativo como una herramienta útil para la labor profesional de las educadoras.	Aplicación de encuesta de validación del material en proceso.
	Calidad/resultado: Cantidad de educadoras que perciben que el set de apoyo formativo les permitirá desarrollar sus competencias socioemocionales. Cantidad de expertos que consideran que el set de apoyo formativo es útil para que las educadoras de párvulos puedan desarrollar sus competencias socioemocionales. Cantidad de educadoras satisfechas con la calidad estética y de contenido, que tiene el set formativo. Cantidad de expertos satisfechos con la calidad estética y de contenido, que tiene el set formativo.	6/6 educadoras consideran que con el set formativo que les fue entregado, pueden desarrollar sus competencias socioemocionales. 4/4 expertos consideran que, con el set formativo, las educadoras de párvulos pueden desarrollar sus competencias socioemocionales. 6/6 educadoras consideran que el set formativo es de buena calidad, en términos estéticos y de contenido. 4/4 expertos consideran que el set de apoyo formativo es de buena calidad en términos estéticos y de contenido.	5/5 educadoras consideran que, con el set formativo entregado, pueden desarrollar sus competencias socioemocionales. 4/4 expertos consideran que a través del set de apoyo formativo las educadoras pueden desarrollar sus competencias socioemocionales. 4/4 educadoras consideran que el set de apoyo formativo es de buena calidad en términos éticos y de contenido.	Aplicación de encuesta de satisfacción, post taller.
Las educadoras de párvulos incrementan su conocimiento respecto de las competencias socioemocionales.	Eficacia/ Producto: Cantidad de educadoras que incrementan su conocimiento con respecto a las competencias socioemocionales.	6/6 educadoras participan en el taller formativo.	5/5 educadoras participaron en el taller formativo.	Aplicación de encuesta de satisfacción, post taller. Grabación de la sesión zoom. (análisis de discurso).
	Calidad/resultado: Cantidad de educadoras que consideran que han incrementado su conocimiento con respecto a las competencias socioemocionales.	6/6 educadoras consideran que han incrementado su conocimiento con respecto a las competencias socioemocionales.	5/5 educadoras señalan haber incrementado su conocimiento respecto de las competencias socioemocionales.	Aplicación de encuesta de autopercepción.

7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

7.1 Conclusiones y Discusiones.

Tras realizar este proyecto de intervención, y a propósito de la buena acogida y evaluación recibida tanto por la institución como por los participantes, es posible concluir que el desarrollo de competencias socioemocionales, efectivamente, tal como señala Bisquerra (2003), son consideradas básicas y necesarias para el quehacer profesional docente y que, además, no suelen estar en la dinámica diaria de las educadoras de párvulos, o docentes en general.

En la fase diagnóstica, la información levantada ha permitido visualizar diferentes problemáticas que la literatura plantea como relacionadas o como efecto de contar con solidez en el área socio emocional, tal como es la relación entre la percepción del clima y el desarrollo socioemocional de estudiantes y profesores (Moreno & cols., 2011).

Durante toda la implementación, especialmente una vez que las educadoras pudieron comenzar a analizar y evaluar sus competencias socioemocionales, esta vinculación con el clima del aula apareció en varias ocasiones. Se ha descrito una relación significativa entre la percepción del clima y el desarrollo socioemocional de los estudiantes y profesores, además de un impacto de las competencias afectivas de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes (Moreno & cols., 2011). En un clima social positivo “las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional” (Aron, Milicic & Armijo, 2012, p.4). En el discurso de las participantes, aparece también la contribución del desarrollo de estas competencias, en el aporte al desarrollo del área socioemocional en sus estudiantes, lo que es coincidente con toda la literatura revisada para esta investigación, que refiere la conexión entre sus competencias y las de sus estudiantes y además se encuentra contenido en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, 2008).

Además, ha sido posible visualizar que, cuando se habla de considerar la diversidad, en general se pone el foco en los estudiantes y sus distintas necesidades, lo cual ha ido tomando fuerza y ha permitido avanzar en la educación inclusiva, pero se considera necesario poder ampliar este concepto de diversidad hacia toda la comunidad educativa. Se observa muy clara la urgencia de considerar la diversidad de los educadores, tomando la concepción de diversidad de Ballesteros-Velázquez, Aguado-Odina, & Malik-Liévano (2014), incluyendo a los profesores, tomando en cuenta sus perfiles individuales, trayectorias personales y profesionales diversas, sobretodo en el ámbito socioemocional, considerando que no todos los educadores tienen el mismo conocimiento y capacidad de reflexión en torno a estas competencias socioemocionales, debiendo tomar conciencia de su importancia para el proceso pedagógico.

Se solicita y a la vez se asume que los educadores cuentan con adecuado desarrollo de competencias socioemocionales, como señalan las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, 2018) como la empatía, la comunicación, la asertividad, o la resolución de conflictos y la flexibilidad. Se asume que esas competencias harán que puedan sobrellevar todo tipo de dificultades y contratiempos, además de ser expertos pedagógicos que podrán realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera, generando y manteniendo ambientes acogedores, seguros e inclusivos, tal como señalan los estándares pedagógicos (Mineduc, 2012). Sin embargo, hay datos, como los obtenidos en la etapa de diagnóstico, en que tanto educadoras como profesionales del equipo psicoeducativo observan dificultades en el ámbito socioemocional o en algún aspecto derivado de aquello, por lo que se debe dar atención.

Durante el relato de las educadoras al realizar el grupo focal, aparecieron frases como “en mi desarrollo profesional o en mis prácticas me pude dar cuenta que tiene mucho que ver, mi autoestima” (6), “como te digo, en la frustración y en lo profesional de uno, a veces uno se desgasta” (1). Por diferentes situaciones, se produce un desbalance que afecta sus competencias socioemocionales, buscando ayuda externa en otros profesionales para resolver, declarándose “desbordadas, cansadas, con falta de herramientas”. Esto es muy coherente con el burnout o agotamiento observado a nivel docente, temática desarrollada en el marco de referencia, de lo cual hay evidencia planteada, entre otros autores e investigaciones, por Jennings & Greenberg (2009) y mostrada con preocupación también por el Mineduc (2020), al fundamentar el plan de aprendizaje socioemocional que se está llevando a cabo.

Además, señalan explícitamente la necesidad de preocuparse también por la salud mental de ellas como educadoras, con frases como “Eso, siento que hay que generar más la instancia de preocuparse de la salud mental del personal, para evitar eso” (5). En este punto es necesario mencionar que los comentarios realizados en la instancia de focus, fueron mucho más realistas que los resultados de la encuesta inicial, ya que en ella las educadoras se auto percibieron en los más altos niveles de desarrollo en las competencias solicitadas, lo que no coincidió con sus comentarios del focus y tampoco con la visión del equipo psicoeducativo, quienes señalan la necesidad de aprendizaje socioemocional, para avanzar en su desarrollo y autoconocimiento de las educadoras, considerando la existencia de poco autoconocimiento y autocrítica.

Es por esto, la presunción de cierto nivel competencias socioemocionales que a veces es complejo de corroborar, que se hace necesaria la formación explícita en estas competencias, y en ese sentido este trabajo es un aporte porque evalúa el nivel inicial y fomenta su desarrollo desde la base, que es la conciencia emocional. Esta competencia fue la que más fue valorada en el discurso de las educadoras al finalizar la intervención y la más posible de medir, junto con el incremento en cuanto a su conocimiento en cuanto a competencias socioemocionales.

Desde ese punto de vista, el enfocar esta intervención en la formación en torno al desarrollo de competencias socioemocionales respondió a la demanda de la institución, desde la base, dando un primer paso hacia la solución de las problemáticas presentadas, trabajando desde la autoconciencia, tal como señalan Jennings & Greenberg (2009) como una característica de docentes social y emocionalmente competentes. Además, la propuesta fue coherente con la mirada de “mejora continua de su quehacer” que plantea el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019).

Este trabajo asume la visión de “proceso”, desde la perspectiva de Goleman (1995), por lo que se considera la posibilidad continua de desarrollo y aprendizaje, comenzando por las 3 primeras competencias, de manera secuenciada, siendo coherente con propuestas internacionales exitosas revisadas, como la de Jennings & Greenberg (2009) o LoCasale-Crouch et al., (2016) que, con otro marco teórico, coinciden en comenzar poniendo el foco en reconocimiento y etiquetado de emociones, comprensión, expresión y regulación de emociones, igual que esta intervención.

El hacer esto, comenzar desde lo básico, hizo que las educadoras, en la evaluación final de la intervención, pudieran expresar con honestidad su desconocimiento respecto de la temática y relevando el aporte de seguir el proceso de aprendizaje y de autoconocimiento, con sustento teórico y empírico. A partir de los resultados se interpreta que es posible fomentar la formación en el ámbito socioemocional.

En la evaluación final, las participantes refieren alta satisfacción (en acuerdo o muy de acuerdo) con respecto a todos los indicadores evaluados, tanto del set formativo en sí mismo como del taller, considerando que lo entregado cumple con sus expectativas, que alcanzaron un buen nivel de

aprendizaje, que el taller fue claro, dinámico y que permitió incrementar su conocimiento en torno a las competencias socioemocionales y fue útil para conocer los recursos del set formativo y su aplicación. Esto último es una fortaleza de la intervención, ya que se tuvo la instancia para terminar de alguna forma la elaboración, con las educadoras participantes y dar el pie para que resolvieran sus inquietudes y le dieran valor al trabajo realizado, lo que muchas veces en capacitaciones externas a las instituciones educacionales, no se da, ya que muchas veces se entregan materiales sin ningún tipo de significación o seguimiento. La única respuesta en neutral, en cuanto a 3 indicadores del set formativo, con respecto a si permitirá ir desarrollando competencias socioemocionales, si es un recurso que utilizará en la práctica y aplicable en el quehacer profesional, podría obedecer a que aún existe desconocimiento y quizás poca costumbre de reflexionar o de visualizar un trabajo como este en el quehacer profesional, por lo que se ve menos factible por una de las educadoras participantes.

Como se comentó en el marco de referencia, las normativas vigentes están dando importancia a la formación socioemocional, sobre todo este último período, en que para esta y todos los establecimientos educacionales en Chile, la educación emocional de profesores y estudiantes está siendo prioridad, por lo que esta intervención es contingente y una contribución en esa línea, tratando de llevar a la práctica las intenciones de esas orientaciones, reafirmando la necesidad e importancia de una intervención explícita en ámbito socioemocional para educadores. De esa manera, el trabajo es coherente con el Plan Nacional de Convivencia Escolar y Aprendizaje Socioemocional del Mineduc (2020), como espacio de formación y capacitación para incorporar aprendizajes, sobre este aspecto, en su quehacer profesional. Tal como ese programa, que tiene acciones como la bitácora docente, esta intervención contiene formación teórica e invita a la práctica reflexiva personal en torno a estas competencias. Sin embargo, el set formativo que se presenta en este trabajo, propone además una práctica reflexiva grupal, que aprovecha instancias y tiempos ya establecidos de trabajo, los horarios de colaboración, por lo que es factible que la puedan realizar y realizar con un seguimiento y acompañamiento por parte de la institución. Por otra parte, se realizó con participación de quienes utilizarán el set formativo, lo que dio sentido de pertenencia y compromiso con la propuesta, habiendo además un compromiso explícito de la escuela por llevarlo a cabo, sistematizar y monitorear el proceso. El set formativo resulta entonces muy útil, como primera aproximación al desarrollo formal de estas competencias en las docentes, al ser una estrategia concreta, estructurada y a la vez flexible, que orienta la reflexión y crecimiento personal y como equipo de educadoras de párvulos.

Desde la perspectiva socioemocional, sobre todo en el contexto actual, con el inminente retorno a clases presenciales, la relación docente-estudiante, como conexión emocional tal como refiere Cassasus (2015), va a requerir potenciar la conexión emocional entre ellos, para establecer mejores vínculos, pero también para que los docentes tengan mayor conciencia de sí mismos y aquello que van experimentando, ya que mientras mayor conocimiento tenga cada docente de sus propias emociones, la conexión consigo mismo y los estudiantes será más efectiva y lo llevará a establecer un vínculo más positivo y fuerte. Además, se potencia el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, beneficioso para el clima de aula y para los logros académicos.

Por último, es importante hacer referencia a los aspectos éticos que se consideraron durante toda la intervención, en pro de buscar la protección de los participantes y tener los más altos estándares.

En ese sentido, las investigadoras cumplen con el principio y estándares de competencia profesional e integridad, planteados por el código de ética de la asociación estadounidense de investigación educativa (American Educational Research Association [AERA], s.f.), al estar calificadas por su formación y experiencia para realizar la intervención, atendiendo las limitaciones posibles en su quehacer y ser personas respetuosas de los participantes de la institución con la que se trabajó. En esa línea, se ha procurado cumplir con el principio de respeto por los derechos, la dignidad y la diversidad, evitando cualquier tipo de prejuicio y manteniendo un buen trato hacia las participantes.

Además, las investigadoras procuraron evitar cualquier conflicto de interés, por ser una de ellas parte de la institución en la que se trabajó, por lo que se consideró que todas las instancias que formaron parte del proceso diagnóstico fueran lideradas por la otra investigadora no vinculada a la institución. De esta forma se evitó afectar la imparcialidad.

Por otra parte, cumpliendo con el estándar 4 (AERA, s.f.) durante las diferentes etapas del proceso, no se ha incurrido en ningún tipo de falsificación o plagio, ya que, tanto al construir el fundamento teórico, como al vincular con otras publicaciones, se ha respetado la referencia a los autores correspondientes, tanto en cita textual como parafraseo. Lo mismo al momento de informar los resultados, cuyos datos son fidedignos.

Además, en la intervención se ha garantizado el estándar 12 de confidencialidad (AERA, s.f.), por lo que desde el comienzo se han hecho acuerdos de confidencialidad entre investigadoras y la institución. (anexo 1.1 y 1.2) En cada instancia de entrevista, encuesta o grupo focal, se ha protegido la información obtenida, resguardando la identidad de las participantes sin identificadores personales. También, se ha informado del único uso posible de los datos, para la realización de esta intervención.

Con respecto al resguardo del consentimiento informado, como principio básico, estándar 13 de la AERA (s.f.), desde el primer contacto con la institución se informó la naturaleza de la intervención y luego a todas las participantes (anexo 8). En todo momento se fue actualizando con respecto a los avances, dando oportunidad de hacer preguntas sobre cualquier aspecto, en cualquier momento de la intervención. De esa manera, además de las reuniones informativas de inicio y proceso, se envió al finalizar un informe resumiendo el trabajo realizado. Asimismo, al momento de hacer el diagnóstico, de manera escrita, se invitó a participar, de modo que las participantes manifestaron su consentimiento, contando con toda la información necesaria, es decir, los fines perseguidos, las modalidades en que se recolectaría la información, la confidencialidad de los datos y los usos que se le darían a los mismos. También tuvieron conocimiento acerca de la voluntariedad de su participación, y si bien primero hubo una autorización desde la jefatura, cada educadora voluntariamente expresó su voluntad de participar. Como punto importante, dado que por el contexto la intervención fue realizada en plataformas virtuales, tanto para las entrevistas como grupos focales, se solicitó el consentimiento para grabar de manera oral a las participantes, quedando registro audiovisual de dicho consentimiento.

7.2 Reflexiones finales y proyecciones.

Este trabajo ha entregado resultados claros con respecto a la necesidad que existe en el mundo de la educación, cuando se habla de quienes la imparten, ya que como mencionamos con anterioridad generalmente el foco está puesto en el estudiante y se entiende que el docente es experto en la materia y además en la dimensión socioemocional.

Esta intervención ha podido visualizar concretamente cómo los docentes piden espacios para colaborar y ser acompañados por distintos estamentos del establecimiento, con el fin de ser formados en temáticas en la que ellos no se consideran expertos. Además, se hace presente y se acrecienta la necesidad de una contención aún más rigurosa, en pos de cuidar su salud mental, la cual muchas veces se ve expuesta debido a la falta de competencias que no poseen por diversas razones.

Al ser este un proceso que se llevó a cabo en un escenario complejo a nivel nacional, debido a la pandemia por covid-19, que cambió completamente la forma de realizar el proceso diagnóstico, y luego todas las demás etapas del proceso, convirtiéndola en una intervención completamente online, en la que se pudo apreciar una gran disposición e interés por parte de los participantes.

Con el fin de ser conscientes de todas las dificultades que atravesaban los establecimientos educativos en ese momento, la intervención debió ajustarse a los tiempos que presentó la institución, siendo flexible desde el inicio hasta el final, demostrando una alta capacidad de adaptación en las investigadoras y el proceso de intervención. A pesar de aquello, la intervención se llevó a cabo con diligencia y responsabilidad, con el lema de “hacer parte” en la mayoría del proceso a los participantes. Es así que se destacan como fortalezas en este trabajo, la constante comunicación con la escuela, para atender a la realidad en la que se encontraban y ser efectivamente un aporte con el proyecto a realizar, con esto se vio la capacidad de flexibilizar e innovar en las distintas formas de llevarlo a cabo, manteniendo la esencia propuesta en un comienzo. Con estas características, se logra que la escuela valore el producto y que además sienta que fue parte de su construcción.

En términos de las proyecciones y consideraciones, si se volviera a implementar este proyecto o quizás para una segunda fase del mismo, es posible proponer algunas mejoras o modificaciones, las cuales se detallan a continuación.

Primero, se hace necesario incorporar, tal como se hizo en esta investigación, a los participantes desde el comienzo del proyecto, con actividades breves que les permitan irse involucrando de a poco en la temática. Se podrían utilizar las redes sociales para difundir afiches o información breve, que de alguna forma vaya anticipando la información y los procesos que se llevarán a cabo en el proyecto en curso.

En este sentido, con respecto a los participantes, dado el gran valor que tiene la formación socioemocional en las instituciones educativas, se cree pertinente considerar la ampliación a más docentes del establecimiento, si se continuara en la misma institución, o bien tomar el desafío de abarcar, en etapas quizás, una intervención como esta a mayor escala, con más docentes, pensando en generar mayor impacto.

Así mismo, se considera que la intervención es flexible, porque se ajustó a las necesidades de esta escuela, y a la vez tiene la posibilidad de abordar otras competencias socioemocionales, por lo que es una fortaleza, ya que permite que se adapte a realidades de otras comunidades educativas, con facilidad.

Por otra parte, se propone realizar por lo menos 3 talleres con las educadoras, que permitan llevar a una reflexión pedagógica a las educadoras respecto de la importancia de la temática y la utilidad para su labor. Esto además permitiría hacer seguimiento y poder determinar con mayor claridad el avance en el desarrollo de sus competencias socioemocionales.

En términos concretos, en cuanto al set formativo en sí mismo, se podrían ejecutar algunas mejoras, como generar un apartado de los conceptos claves, con material digital que permita explorar de una manera más cercana cada término. También se podría ampliar el material que se le proporciona al facilitador, con el fin de que contenga instrucciones aún más concretas, respecto del clima o espacio que debe generar. Por último, se pueden utilizar las cápsulas para abordar más de un elemento del set de apoyo formativo, ejemplo: generar cápsulas de contenido breve, de actividades entre otras. Las modificaciones en cuanto al set psicoeducativo propiamente tal, lo enriquecen, y el dar mayor tiempo para trabajo con las educadoras, permitiría un proceso más pausado, con posibilidad de seguimiento y mayor análisis en cuanto al desarrollo del propósito.

Como comentario al cierre, es preciso mencionar que, en el plano personal, todo este proceso de intervención, especialmente la revisión bibliográfica realizada con respecto a la temática, ha contribuido a la educación emocional de las investigadoras, lo que, dado el contexto de salud mental actual producto de las consecuencias de la crisis sanitaria por covid19, ha sido una oportunidad muy importante de aprendizaje y crecimiento.

8. REFERENCIAS

- Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante. Recuperado el 15 agosto 2020 en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%c3%b3n,%20an%c3%a1lisis%20e%20interpretaci%c3%b3n.pdf>
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- American Educational Research Association [AERA]. (s.f.). Recuperado el 13 de julio de 2020 en [https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453.
- Aron, A. M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Ballesteros, B., Aguado, T. & Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 107-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Betancourth, S., Burbano, D. & Venet, M. (2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20(37), 55-69. <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>
- Bologna, E. (2013). *Estadística para Psicología y Educación*. Editorial Brujas.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo.CEDLE. (2019). *Convivencia escolar para líderes educativos*. Universidad Diego Portales.

- Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018>.
- Congregación Hijas de Nuestra Señora de la Misericordia (2020). Proyecto Educativo Institucional común para los Colegios de la Misericordia.
- Gómez, V. J., & Caldera, M. I. F. (2010). Inteligencia emocional y clima escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 729-743. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327076>
- Hyelin Jeong, H & Kim, T. (2019). Las asociaciones entre las relaciones alumno-profesor y habilidades básicas de aprendizaje de los estudiantes de jardín de infantes. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(10).
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*, 86(3), 781-799. doi:10.1111/cdev.12342.
- LoCasale-Crouch, J, Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz, Y., Schodt, S., Hamre, B., Kraft-Sayre, M., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño (PEL). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1).
- LoCasale-Crouch, J., DeCoster, J, Cabell, S., Pianta, R., Hamre, B, Downe, J., Hatfield, B., Larsen, R., Burchinal, M., Howes, C., LaParo, K., Scott-Little, K. & Roberts, A. (2016). Unpacking intervention effects: Teacher responsiveness as a mediator of perceived intervention quality and change in teaching practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 36 (3), 201-209.

- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Martínez, L. (2016). Más allá de la calificación. Instrumentos para evaluar el aprendizaje. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Recuperado en http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/libro%20mas%20alla%20baja.pdf
- Ministerio de Educación. Chile. (2009). Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación LGE. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- Ministerio de Educación. Chile (2012). Estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf
- Ministerio de Educación. Chile (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Ministerio de Educación. Chile (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf
- Ministerio de Educación. Chile (2020). Aprendizaje Socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo. Recuperado el 05 de Julio de 2020 en <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y periodismo. Neiva.

- Moreno, R. & Martínez, R. (2008). Adaptación española de la escala de relación profesor-alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa*, 14 (1), 11-27.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C. Novoa, C., Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Navarro, J. (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Las Ciencias y la Cultura.UNESCO (2015). Recuperado el 21 de agosto de 2020, de <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=6014726&pid=S1607-4041201400010000800038&lng=es
- Tsigilis, Nikolaos and Gregoriadis, Athanasios (2008) 'Measuring Teacher-Child Relationships in the Greek Kindergarten Setting: A Validity Study of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form', *Early Education & Development*, 19: 5, 816 — 835 To link to this Article: DOI: 10.1080/10409280801975826 URL:<http://dx.doi.org/10.1080/10409280801975826>
- Vorkapić, S. T. (2017). Psychometric properties of student-teacher relationship scale—short form: Croatian validation study from preschool education context [Propiedades psicométricas de la escala de relación - forma corta estudiante-maestro: Estudio de validación croata en contexto de educación preescolar]. In 10th International Conference of Education, Research and Innovation.
- Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs, Preschool and elementary school edition. Austin, TX: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de: <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>

9. ANEXOS

Anexo 1: Pautas e instrumentos cualitativos.

Anexo 1.1. Entrevista en profundidad individual:

Introducción:

En la invitación vía correo electrónico y resumida de manera oral antes del comienzo de la sesión virtual:

Buenas tardes, te hemos contactado ya que, en el marco del curso de preparación de trabajo de grado del Magíster de Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, estamos realizando un proyecto de intervención en tu Escuela. El objetivo de esta entrevista es que podamos conversar acerca de la temática del vínculo entre docente - estudiante.

Te invitamos a opinar con tranquilidad ya que este es un proceso completamente resguardado y la información es de carácter confidencial, nos interesa conocer tu opinión y así poder nutrir esta investigación.

Instrucciones:

- La entrevista será de carácter confidencial y durará alrededor de 1 hora 15 minutos.
- Se realizarán preguntas abiertas, porque lo que no te limites en tus respuestas.
- Con el fin de tener un mejor manejo de la información, solicitamos permiso para poder grabar en audio la conversación, comprometiéndonos a que esta será de uso confidencial. En cualquier caso, que autorices o no a grabar, te pedimos firmar el consentimiento informado adjunto.

Preguntas Entrevista en Profundidad

1. ¿Cómo describirías el vínculo o relación entre las educadoras de párvulo y los estudiantes?
2. ¿Crees que saben lo que espera la institución de ellas para formar un buen vínculo con sus estudiantes?
3. ¿Cómo reaccionan las educadoras cuando se enfrentan a una situación compleja con respecto a sus estudiantes?
4. ¿Qué tipo de situaciones generan mayor conflicto en las educadoras dentro del aula?
5. ¿Observas una aplicación flexible de las normas establecidas, aplicando criterio según la situación particular?
6. ¿Cuál es la manera habitual de gestionar el clima de aula por parte de las educadoras? Si ellas son nuevas, puedes hablar según la experiencia que tengas con educadoras que hayan trabajado con anterioridad en la institución.
7. ¿Crees que cuentan con las herramientas suficientes para enfrentar momentos de desborde emocional de sus estudiantes? ¿Cuáles son esas herramientas? ¿por qué son relevantes?
8. ¿Sabes si poseen algún tipo de formación en el área socioafectiva? ¿Qué tipo de formación debería ser y en qué debería focalizarse?
9. ¿Has observado momentos de desmotivación y agobio en las educadoras? ¿cuáles han sido estos momentos? ¿Qué acciones/estrategias estima son más pertinentes para apoyar a las educadoras en esos momentos?
10. ¿Cómo se sobreponen las educadoras cuando se enfrentan a situaciones complejas dentro del aula, como son las conductas disruptivas u otro desajuste a nivel emocional que altera el clima del aula?

11. ¿Qué tipo de apoyo docente consideras que se les brinda, en aquellos momentos en que las educadoras necesitan ser contenidas, por parte del área pedagógica y el área de formación? ¿en qué momentos y de qué forma?
12. Respecto de la pregunta anterior, ¿qué apoyos crees que han sido mejor recibidos por parte de las educadoras y que han sido más efectivos en términos de generar cambios?
13. ¿Crees que sienten confianza con algún miembro de la comunidad educativa, que no sea docente, para expresarle aquellas cosas que no les parecen? ¿Cuáles son las características o condiciones que generan esa confianza?
14. ¿Cree que las educadoras pongan barreras frente a alguno de sus estudiantes? ¿Cuáles crees que pueden ser los motivos?
15. ¿Qué percepción crees que tienen acerca de su trabajo como educadoras?
16. ¿Qué percepción crees que tienen acerca del trabajo realizado por otras áreas de la comunidad, quienes trabajan apoyándose en su labor como educadoras? (académico y formativo).

Anexo 1.2 Guía grupo focal

Introducción:

Se enviará la invitación vía correo electrónico y resumida de manera oral antes del comienzo de la sesión virtual.

Buenas tardes, los hemos contactado, ya que, en el marco del trabajo de grado para optar al magíster en Psicología Educativa de la Universidad del Desarrollo, estamos realizando un proyecto de intervención en su Escuela. La idea de este grupo focal es que podamos conversar acerca de la temática de vínculo entre docente - estudiante.

Los invitamos a opinar con tranquilidad. La información recopilada solo será usada para los fines de esta investigación y su uso será totalmente y se hará un manejo confidencial de la misma.

Instrucciones:

- Les pedimos participar de manera activa en este focus Group, además este será un espacio absolutamente resguardado y confidencial.
- En cada ronda de preguntas existirá un moderador, quien realizará y hará las preguntas, los guiará y pondrá fin a la conversación.
- Cada uno de ustedes puede responder las distintas preguntas, solo deben resguardar escuchar al otro con atención y esperar hablar cuando el otro haya terminado.
- La duración aproximada de este focus Group es de 45 minutos. Creo que es difícil abordar los temas que proponen en solo 45 minutos.
- Con el fin de un mejor manejo de la información solicitamos a ustedes permiso para grabar la conversación, comprometiéndonos a que esta será de uso confidencial.

Desde ya agradecemos su colaboración y esperamos que este espacio sea un momento agradable para expresarse acerca de lo que piensan.

Usar consentimiento informado.

Preguntas Focus Group:

1	¿Qué saben acerca del vínculo positivo? Creo que esta pregunta puede ser un poco intimidante para comenzar, pues si no saben, pueden sentirse expuestos. Quizás mejor comenzar por preguntas de carácter más general, como por ejemplo, de qué manera se relacionan con los estudiantes o que prestan especial atención al relacionarse con los estudiantes en el aula.
2	¿Conoces lo que espera la institución educativa acerca del vínculo entre Docentes y estudiantes?
2	¿Cuán importante son para ti conocer a tus estudiantes? ¿Qué es lo más importante de conocer en los estudiantes? ¿cómo te ayuda esto?
3	¿Qué características tiene para Uds. un buen clima de aula? ¿Qué acciones se deben realizar para tener un buen clima del aula?
4	¿Qué herramientas creen que son necesarias para enfrentar situaciones de desborde emocional con los estudiantes?
5	¿Creen que es importante tener espacios de colaboración entre pares? ¿Para qué?
6	¿Cuál sería la manera ideal de contención y acompañamiento en tu labor profesional?
7	¿Cuentan con alguien de la comunidad, que no sean tus pares, para expresar aquellas cosas que te molestan o con las que no estás de acuerdo?
8	¿Qué características debe tener una persona para que puedan confiar sus emociones y aspectos que les molestan?
9	¿Qué percepción creen que tienen los demás acerca del trabajo que realizas? Los demás... son distintos de los otros profesionales del centro de los apoderados... de los directivos.
10	¿Creen que es importante tener formación continua en el área socioafectiva? ¿Por qué? Ojo, esto se quiere dirigir al acompañamiento de los estudiantes o "autoayuda" o ambas

Anexo 2. Resultados (etapa de diagnóstico).

Como se ha enunciado en el apartado anterior, una vez transcrita la información de los instrumentos, se resolvió agrupar en tres unidades temáticas o categorías. Según el instrumento que corresponda, se incluyen otras subcategorías u subunidades, de modo de generar lo que Strauss & Corbin (2002) refieren como “generar categorías iniciales con propiedades y dimensiones para descubrir las relaciones entre los conceptos” (p.63), y de esta forma, dar paso a una combinación de codificaciones. Estas categorías globales, comunes a todos los instrumentos, son: Formación Continua (FC) en el área Socioafectiva, Acompañamiento Docente (AD) y Competencias Docentes (CD). Los resultados se irán presentando por cada instrumento aplicado, siguiendo el orden de aplicación: encuesta, entrevista, grupo focal.

2.1. Resultados Encuesta:

Con respecto a los resultados de la encuesta aplicada a las educadoras de párvulos, como se ha dicho, se agruparon los indicadores de la escala de Likert, en: acuerdo (correspondiente a totalmente de acuerdo y de acuerdo), desacuerdo (correspondiente a muy en desacuerdo y desacuerdo) y neutral (correspondiente a ni de acuerdo ni desacuerdo). A partir de las 3 categorías globales antes señaladas, se consideraron otras subcategorías o subtemas, obteniendo los resultados que se describirán a continuación.

Para la primera categoría de “Formación continua (FC) en el área socioafectiva”, 6 de 6 encuestadas refiere estar de acuerdo con cuatro de las cinco subcategorías, que corresponden a: “El establecimiento fomenta la FC”, “Conocimiento de desarrollo emocional”, “Existencia de relación entre la motivación y el aprendizaje” y la “Existencia entre vínculo y aprendizaje”. Para la última subcategoría, “Existencia de relación entre contexto y aprendizaje”, hay opiniones divididas, con 3 encuestadas de acuerdo y 3 en desacuerdo.

Para la segunda categoría “Acompañamiento docente”, 3 encuestadas están de acuerdo con la subcategoría “Existencia de acompañamiento en el aula” y 3 se mantienen neutrales. Respecto de “Existencia de la necesidad de contención”, 2 se muestran de acuerdo, 1 en desacuerdo y 3 neutrales. De acuerdo a la subcategoría “Promoción de espacios de colaboración en la escuela” y “Existencia de colaboración formal entre educadoras”, 6 de 6 encuestadas se muestran de acuerdo. Referente a la categoría “Existencia de colaboración entre educadoras y equipo psicoeducativo”, 3 encuestadas refieren acuerdo y 3 de ellas se declaran neutrales.

Para la tercera y última categoría, “Competencias docentes”, se obtiene unanimidad (6 de 6 encuestadas) en acuerdo para las subcategorías “Autopercepción de la gestión del clima en el aula”, “Autopercepción de la aplicación flexible de normas” y “Autopercepción del vínculo con los estudiantes”. Para la subcategoría “Autopercepción de la resolución de conflictos dentro del aula” se obtuvo 5 participantes en acuerdo y 1 neutral.

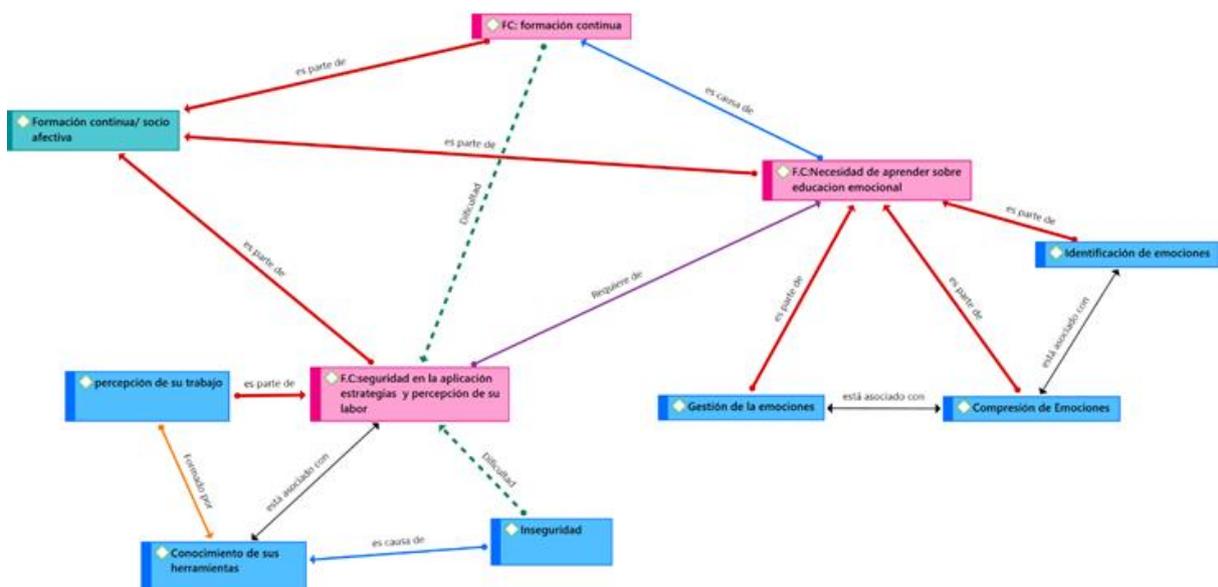
Tabla N°1. Resultados encuesta.

CATEGORÍAS		RESULTADOS		
		Acuerdo	Desacuerdo	Neutral
1	Formación continua (FC) área Socioafectiva			
1.1	Establecimiento fomenta FC	6	0	0
1.2	Conocimiento de Desarrollo emocional	6	0	0
1.3	Existencia de relación entre motivación y aprendizaje	6	0	0
1.4	Existencia de Relación entre vínculo y aprendizaje	6	0	0
1.5	Existencia de Relación entre contexto y aprendizaje	3	3	0

2	Acompañamiento docente			
2.1	Existencia de Acompañamiento en aula	3	0	3
2.2	Existencia de necesidad de contención	2	1	3
2.3	Promoción espacios colaboración en escuela	6	0	0
2.4	Existencia de colaboración formal entre educadoras	6	0	0
2.5	Existencia de colaboración entre educadoras y equipo psicoeducativo	3	0	3
3	Competencias docentes			
3.1	Autopercepción gestión clima (+)	6	0	0
3.2	Autopercepción resolución conflictos dentro del aula (+)	5	0	1
3.3	Autopercepción aplicación flexible normas	6	0	0
3.4	Autopercepción vínculo con estudiantes (+)	6	0	0

2.2. Síntesis Resultados entrevista (por categoría)

Categoría formación continua:



Para la categoría de “Formación continua”, fue posible identificar también 3 subcategorías, tal como se aprecia en el Esquema N°2, las que corresponden a “Necesidad de aprender sobre educación emocional”, “Formación continua en área socioafectiva” y “Seguridad en la aplicación de estrategias”.

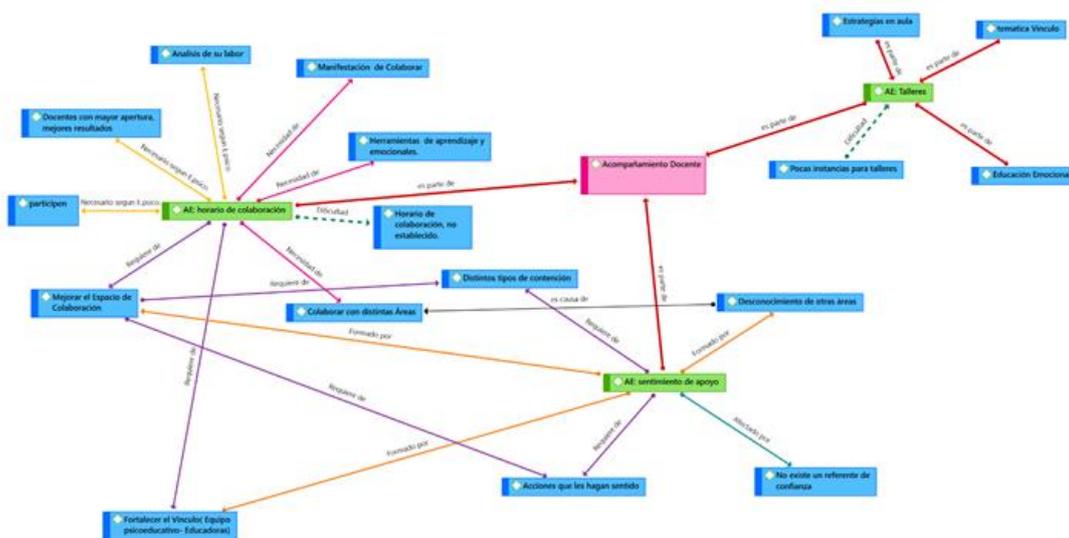
Por otra parte, para la categoría de “Formación Continua”, tal como muestra el Esquema N°2, es posible distinguir también 3 subcategorías. La primera se refiere a la “Presencia o ausencia de formación continua en el área socioafectiva”, no encontrándose evidencia clara al respecto “Lo desconozco, yo se que algunas me comentan que leen, como libros o piden material. Pero desconozco si alguna tiene un diplomado o algo en el área socioafectiva. Yo creo que no”(3).

La segunda, es “Seguridad en la aplicación de estrategias en la gestión del aula” “Hay otras que consideran que tienen todas las herramientas, pero no son apoyadas y otras que simplemente sienten que se las saben todo” (2). Esta temática ha sido vinculada con la percepción de su labor por parte de las educadoras, que en opinión de las informantes claves es más bien subjetiva y poco profunda “se visualizó que hay poca autocrítica todavía, falta el mirarse a sí mismo y ver como estoy ejecutando” (1). Esta percepción estaría relacionada con el desconocimiento de las herramientas que posee cada una de ellas, para el trabajo en aula y sobre su desarrollo profesional. Esta falta de conocimiento se ve propiciado por la inseguridad de algunas de las educadoras, generando una dificultad permanente en la aplicación de las estrategias y la percepción reflexiva de su labor, “Sobre todo las que vienen del año pasado, que han tenido una experiencia negativa, la capacidad de tolerar esta frustración, que les va pasando la cuenta cuando no la van trabajando y se van volviendo más insegura” (3).

Finalmente, la cuarta subcategoría corresponde a “Necesidad de aprender sobre educación emocional”, tanto para su propio desarrollo personal como a nivel profesional como educadoras. Respecto de este último, se observan elementos que forman parte de este aprendizaje, cómo es identificar la emoción, comprender la emoción y finalmente gestionar la emoción, todas estas partes de un mismo proceso. “Bueno, a mi parecer, es una falencia de la formación de un profesional del área de educación, saber manejar estas situaciones entendiendo desde el gestionar las emociones” (3).

El no contar con formación continua en el área socioafectiva impacta en la seguridad necesaria para aplicar estrategias en aula, tener una percepción más reflexiva de su labor y poder reflexionar sobre la propia educación emocional como para abordarlo con los estudiantes.

Categoría acompañamiento docente:



De esta manera, tal como se aprecia en el Esquema N°1.2, para la categoría “Acompañamiento docente”, se distinguieron 3 subcategorías, correspondientes a “Horario de Colaboración”, “Talleres” y “Sentimiento de apoyo”.

Es así como se determinaron las 3 subcategorías para “Acompañamiento Docente” (Esquema n°1.2). La primera de ellas es “horario de colaboración”, que se refiere a aquellas acciones que las educadoras han planteado como una necesidad, como lo es colaborar con distintas áreas, a su vez que estos espacios se vuelvan formales ya que hasta hoy es una dificultad y también la necesidad de adquirir

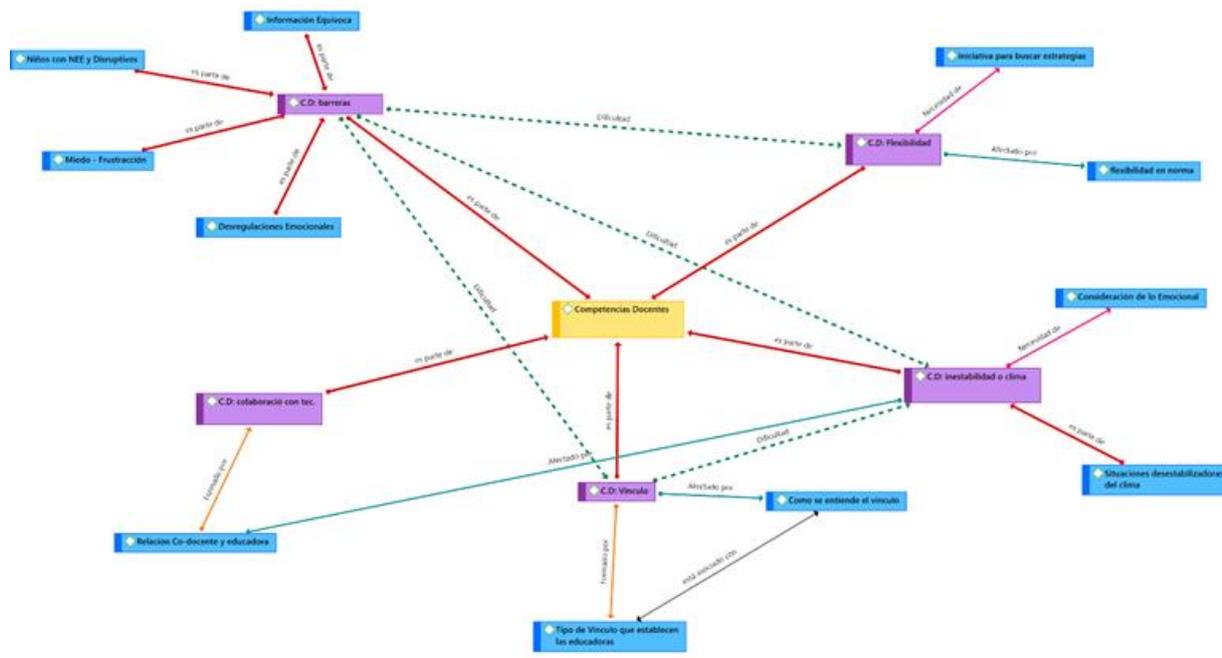
herramientas tanto en el área emocional como de aprendizaje *“incluso ellas lo manifestaron en una encuesta de satisfacción que hicimos a fin de año, en donde también lo manifiestan, que esas horas las necesitaba para trabajar con la educadora diferencial y con la psicóloga”*. Por otra parte, el equipo psicoeducativo ve como necesario que las educadoras puedan avanzar en el análisis de su propia labor, de modo de ser permeables a las sugerencias y que puedan adquirir mayor apertura a los distintos trabajos presentados por el área psicoeducativa, que participen de manera activa en una co-construcción y como una meta para este año 2020, se ha propuesto la mejora del espacio de colaboración, lo que se traduciría en mejorar el vínculo entre el equipo psicoeducativo y las educadoras con el fin de lograr todo lo anterior, *“este año el foco está en fortalecer el vínculo, el vínculo entre nosotras como equipo de trabajo, como equipo psicoeducativo y educadoras, para que tengan la confianza, para que si quieren hacer catarsis, hagan catarsis, porque siento que también el vínculo que podamos generar con ellas también puede ser más efectivo, si es que ellas sienten confianza”*.

Otra subcategoría de “Acompañamiento Docente”, es “sentimiento de apoyo”. Uno de los factores que afecta el sentimiento de apoyo por parte de las educadoras, es el desconocimiento que tienen respecto de la labor que cumplen las distintas áreas con las que colaboran. Además, según la percepción de los informantes claves, las educadoras no tienen ningún referente de confianza para expresar aquellas cosas que les van pasando *“No, hasta el año pasado no pasó, no se visualizó esa confianza, de hecho, hubieron varios conflictos comunicacionales en la escuela el año pasado, sobre todo con el equipo de gestión”*. Por lo anterior, sería necesario que el acompañamiento hacia ellas, se realice a través de acciones que les hagan sentido, dado el antecedente que mencionan las entrevistadas, respecto de los distintos tipos de contenciones que han necesitado, entonces en la medida que el equipo psicoeducativo logra obtener información respecto de lo que necesitan las educadoras durante los momentos difíciles y las formas de contención más efectivas, permitiría realizar esa contención en función de acciones con sentido para ellas, *“Ellas verbalizan mucho el querer sentirse como validadas, escuchadas, apoyadas, entonces yo creo, que todas las estrategias que van a partir de eso van a tener mucho más efecto que las que ya hemos podido haber hecho”*.

Una tercera subcategoría es “talleres”, que está definida por aquellos elementos que se han podido trabajar durante estas instancias de acompañamiento, aunque no de una manera tan profunda con las educadoras. Estos talleres han sido enfocados en proporcionar estrategias para trabajar en el aula, temáticas de vínculo y educación emocional. Lo referido por las entrevistadas implica una doble reflexión, ya que señalan que aunque estas instancias han sido bien valoradas por las educadoras, existe dificultad para generar talleres que den continuidad al trabajo, por lo que se presenta como una dificultad ya que no se puede alcanzar mayor profundidad en las temáticas, *“pidieron que se pudiera repetir incluso, lamentablemente los espacios no estaban destinados y nos costó mucho ganarnos esos espacios para poder trabajar con ellas de esa manera, entonces es lo que se pudo hacer, pero si era lo que más recalcan”*.

Es posible ver cómo estas tres subcategorías se relacionan y complementan, obteniéndose algún punto clave que resultan más relevantes de destacar, como es la necesidad de trabajar los vínculos para mejorar los espacios de colaboración y que estos sean a través de acciones que les hagan sentido a las educadoras y encontrar la forma de realizar esa contención que ellas verbalizan de manera adecuada, sintiéndose siempre escuchadas y en confianza, con el fin de que este desconocimiento acerca del trabajo realizado por otras áreas también disminuya y se generen espacios fructíferos de colaboración con los distintos actores.

Categoría competencias docentes:



Por último, para la categoría “Competencias Docentes”, se pudieron definir 5 subcategorías, las que se encuentran explicadas en el Esquema N°3. Estas sub temáticas fueron denominadas “Flexibilidad”, “Barreras”, “Colaboración con técnico”, “Clima de aula” y “Vínculo”, las que se detallan a continuación.

En primer lugar, se identificó la subcategoría denominada “Barreras”, las cuales, en opinión de las entrevistadas, en parte se han ido formando por información errónea que se va traspasando de manera verbal entre las educadoras. Esto estaría a la base de barreras frente a los estudiantes, que finalmente dificultan el vínculo, sobre todo con aquellos estudiantes que poseen una condición “distinta” y aquellos que demuestran una conducta más disruptiva, ya que generan conflictos que muchas veces no saben cómo resolver y que desestabiliza el clima de aula, *“les dificulta que un niño salga de esta rutina o de este control que tienen ellas, el no poder ayudar o el no poder hacer tal actividad porque el niño no se logra sentar”* (Entrevista 2). También generan barreras el miedo y la frustración que experimentan las educadoras a través de distintas experiencias que viven en el aula, frente a las que no obtienen buenos resultados o lo que ellas esperan, *“Pero muchas veces, cuando les toca algo que sale de la norma, ellas se frustran y con razón”* (2). Otras barreras son provocadas por aquellos niños que experimentan desregulaciones emocionales, ya que no saben cómo manejar la situación, teniendo dificultades para contener a esos estudiantes de la mejor manera, relacionado con la falta de formación en el área socioafectiva. *“Las desregulaciones emocionales, de hecho, cambió el vocabulario, tuvimos que cambiar porque llamaban a todo, una descompensación”* (1).

La segunda subcategoría identificada, es “Colaboración con técnico o codocente”, y esta tendría un elemento fundamental que es la forma en que se relaciona cada educadora con su codocente y desde ahí trabajar colaborativamente para lograr generar un buen clima de aula y el acompañamiento en el desarrollo emocional de los estudiantes. Los informantes claves mencionan que existen diferentes formas de hacer equipo entre las educadoras y sus técnicos, habiendo algunas que presentan mayor disposición al trabajo con su codocente que otras *“algunas involucran muy bien a su técnico, son muy equipo y ahí resuelven las situaciones”*.

Como tercera subcategoría se identificó el “Vínculo docente-estudiante”, cuyo primer elemento es la manera en que las educadoras entienden el concepto de vínculo, pudiendo apreciarse una conducta más bien intuitiva en función de lo que cada una interpreta *“ahora, muchas veces pasa que este vínculo no es el mejor, no tienen una buena llegada en los estudiantes y tienen como la costumbre, como todos, de siempre hacer lo que saben, entonces al hacer lo que saben, no investigan o no ven otras formas de vincularse con los estudiantes”*(2), entonces podríamos decir que cada una puede interpretar de manera diferente que el vínculo creo que es la forma que ellas entienden el vínculo. *“Yo creo que cada una lo entiende distinto y el entenderlo cada una, distinto, lo trabajan de manera distinta”* (3), otra parte de esta subcategoría es que tipos de vínculos establecen con los estudiantes donde se menciona que *“Yo lo describiría como una relación diferente en todas. Algunas con un vínculo más cercano, otras con un vínculo un poco más ambivalente, de estar y no estar, como a veces voy a responder a tu necesidad y a veces no, en otras permanentemente responden a esa necesidad y en otras hay una parte que no conozco porque son nuevas”* (3). Asimismo, se puede observar que la relación entre educadoras y estudiantes está marcada por lo afectivo, *“Entre las Educadoras de párvulos con los más chiquititos, hay una relación un poco más ligada, más afectiva y de mayor cercanía con los apoderados”* (1).

La cuarta subcategoría se refiere al “Clima de aula y los elementos que les generan inestabilidad a la educadoras”. Dichas situaciones desestabilizadoras, según mencionan los informantes clave, serían todas aquellas que no pueden controlar, *“Los momentos de agobio son cuando una situación es reiterativa, o son situaciones que no controlan, y sobre todo cuando esta sensación de inseguridad del ambiente, no solo de ellas, si no que del ambiente, lo que va a pasar dentro del aula, como estos niños que no sabes cuándo va a pasar algo y un poco te mantienen en alerta”* (3). También los niños con una conducta disruptiva se presentan como desestabilizadores del clima, *“Las que generan mayor conflicto son, por lo general, los niños que son más disruptivos en el aula”* (3) y por último el bajo dominio de grupo, *“Yo creo que hay bajo dominio de grupo”* (1). Por otra parte, el otro elemento de esta categoría es la falta de consideración por lo emocional que está a la base de un buen clima de aula, *“Les cuesta mucho poder ver o hacer toda una mirada del niño, en motivarlos, el poder estar con él y ver que el niño es una persona al final y al cabo, no solamente a un niño hay que pasarle los contenidos”*(2) mencionando que hay una intención para favorecer el clima de aula, *“han recurrido hartito al trabajo con nosotras en ese punto, porque no hay mucha intención de favorecer un clima de aula para el aprendizaje”* (1).

Por último, se identificó una quinta subcategoría, “Flexibilidad”, en términos de cuán flexibles son las educadoras al aplicar las normas, en cualquier situación. De acuerdo a esto, según refieren las entrevistadas, es posible distinguir dos situaciones: una aplicación con sesgo, *“no es la misma norma que van a tener con un niño que no tiene esa conducta, si no, que está más sesgada, por los que tienen una conducta reiterativa disruptiva. Con los demás, yo diría que son más flexibles, pero con los que ya son recurrentes, ya no son tan flexibles, porque también tiene que ver con un agote”* (3), y la otra forma de aplicación de normas mucho más estructuradas y de manera inflexible *“hay otras que no, en donde las reglas son las reglas y de ahí no salen”* (2). Asimismo, otro elemento que parece relevante de mencionar, es la necesidad de buscar nuevas estrategias *“Pero todavía están en este encierro de lo rutinario o lo de siempre, les cuesta innovar”* (2). Como también hay que destacar que hay algunas que presentan una mayor disposición a este trabajo, *“También tenemos otras educadoras, que uno puede decir que son más pro con los niños, porque ellas buscan técnicas, tratan de vincularse con el niño”* (2).

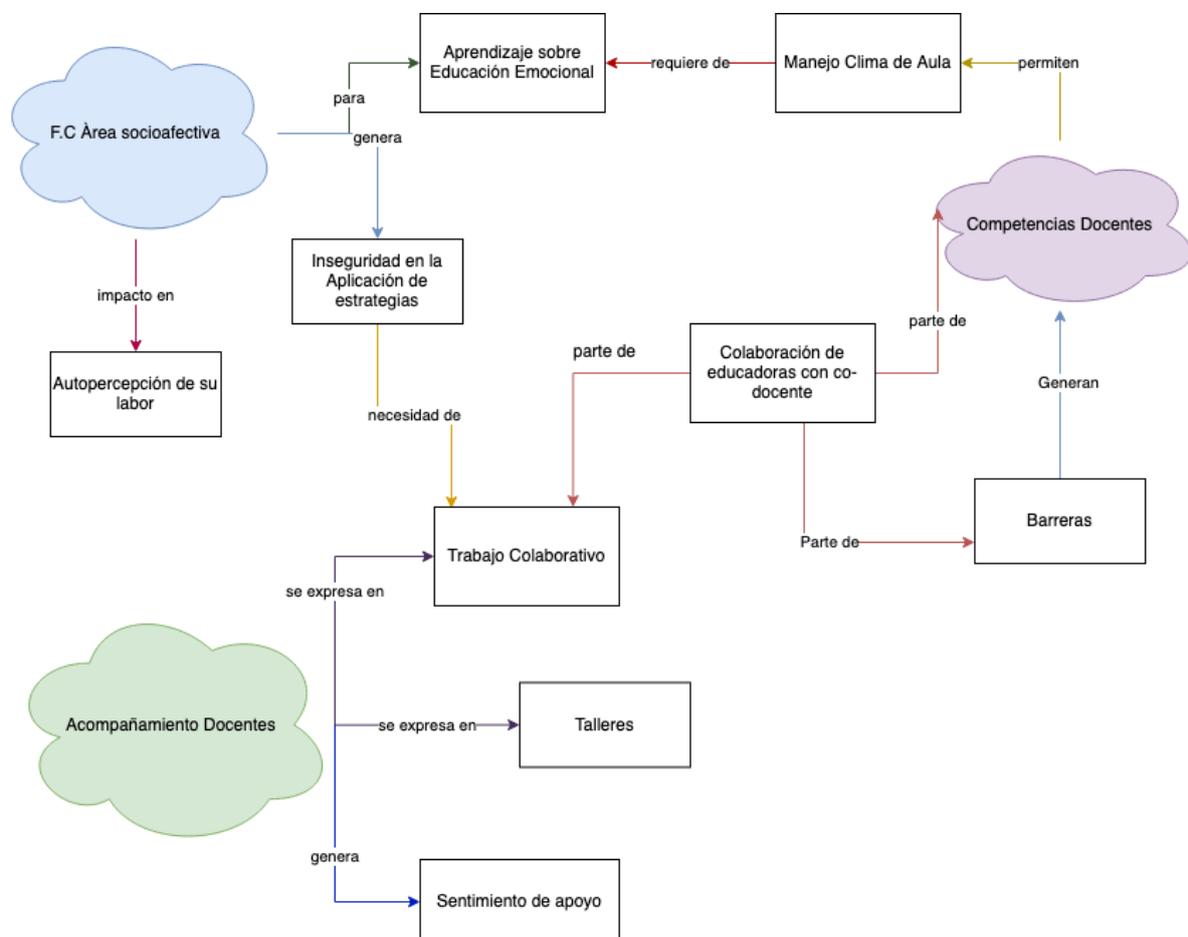
Al hacer un cruce entre las subcategorías, es posible observar cómo las barreras generarían gran dificultad en varios aspectos de esta categoría global “Competencias Docentes”. Una de esas dificultades es que impiden que la aplicación de las normas sea de manera objetiva y un tanto más flexible e innovadora. Por otra parte, se encuentra la dificultad que generan aquellas barreras en la gestión del aula, ya que muchas de estas se perciben como elementos desestabilizadores y no se trabajan con el fin de comprender lo que ocurre, para gestionar el clima. Otra dificultad que generan la barreras se relaciona con el vínculo ya que no permite establecer apegos seguros *“Entonces había poco dominio del aula y de sus estudiantes, ¿Qué eso?, hizo que ahí si se quebrara el vínculo entre ellas*

con los estudiantes, porque muchas veces los niños las veían como las personas que les solucionaban los problemas, a quienes podían recurrir y cuando ellas evadían la situación y llevaban a los niños hacia otra persona, se sentían defraudados”(1). Esta forma de vincularse, también la gestión del aula. Así podemos ver que este problema se genera ya que cada uno entiende el vínculo quizás de una forma diferente y de esta manera lo trabajan, lo que genera los distintos tipos de vínculos establecidos con los estudiantes “entonces estableces un vínculo, si o si algo pasa entre ellos. Sea más fortalecido, sea más seguro o no, ya variando en cada caso” (1).

Finalmente, es posible observar que la relación que establece la educadora con su codocente también sería fundamental para la gestión de un clima de aula adecuado, y que en este caso se puede ver como se afectan mutuamente “Yo no estoy en aula, pero es lo que he podido observar, como la diferenciación, de cómo gestiona un alguna mejor que otro según su rutinas, es como lleva esta rutina, es como trabaja con su par, como la incluye en su trabajo, como la distribuye en su trabajo, y eso se nota cuando va a la sala”(3).

2.2.1. Resultados extensos Entrevistas:

Esquema nº1



A continuación, se presentan los resultados de las tres entrevistas realizadas a las informantes claves, pertenecientes al equipo psicoeducativo de la escuela, quienes trabajan de forma directa con las educadoras de párvulos.

Para iniciar el proceso de análisis, se transcribió en su totalidad cada entrevista, procurando incluir también las intervenciones de la entrevistadora. Dada la cantidad de ideas contenidas en los relatos, se seleccionaron elementos claves que permitieron definir cada subcategoría a incluir dentro de las categorías generales ya señaladas (Formación Continua, Acompañamiento Docente, Competencias docentes), de modo que todas las ideas quedaran representadas de la mejor manera posible y así facilitar el análisis posterior, como lo menciona Monje (2011). Para esto, se utilizó el programa ATLAS.ti8, de modo de apoyar la revisión y asignación de categorías, asociándose a las citas correspondientes.

De esta manera, tal como se aprecia en el Esquema N°1 que sintetiza las subcategorías principales, fue posible identificar 3 temáticas generales, que coinciden con las de la encuesta, que se desprenden de los relatos de las entrevistadas y que se pueden ver organizadas en el Esquema 1. Es posible entonces distinguir las categorías “Formación en el área socioafectiva”, “Competencias docentes” y “Acompañamiento docente”, cada una de ellas desglosadas en subcategorías y dentro de estas los elementos que la componen, que reflejan la opinión de las entrevistadas en torno a la temática consultada.

De esta manera, la Formación continua en el área socioafectiva con la que cuentan las educadoras, es fundamental para lograr un buen nivel de aprendizaje sobre educación emocional, que permita enfrentar diferentes situaciones generadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr un buen manejo del clima de aula. Asimismo, el conocimiento sobre educación emocional tiene un impacto también en la manera en que las educadoras perciben su labor, que, a juicio de las entrevistadas, resulta a veces poco específica. Por otra parte, la Formación en educación emocional impacta en la seguridad que tienen las educadoras para la aplicación de estrategias en el aula, y esto releva la necesidad de generar un trabajo colaborativo sólido entre las educadoras, educadoras - codocentes y el equipo psicoeducativo.

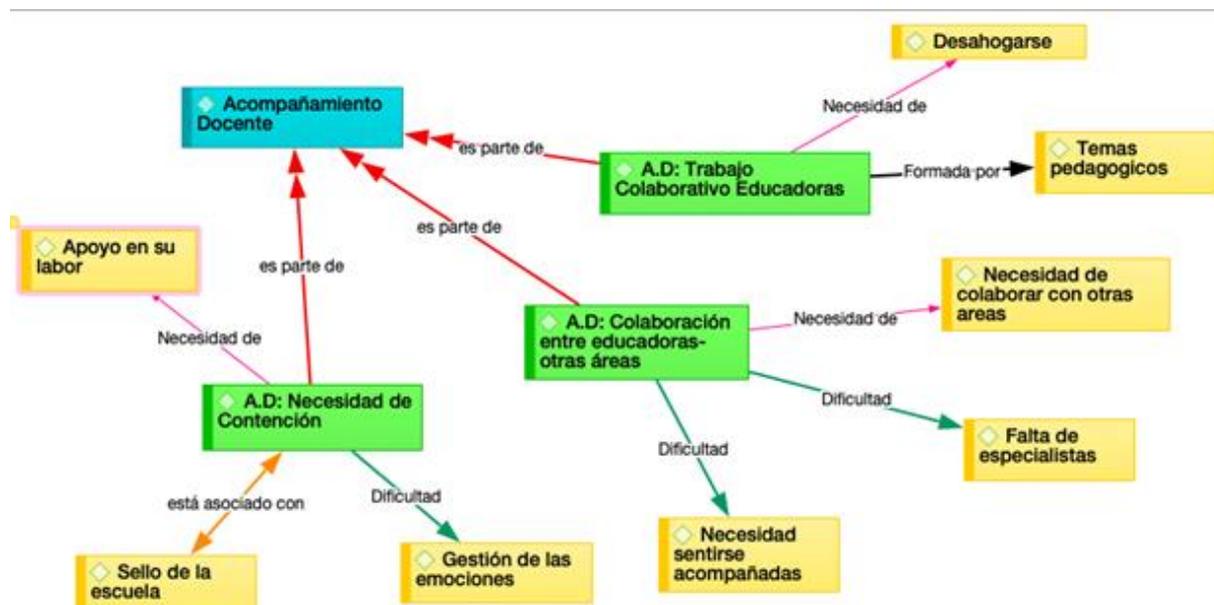
Siguiendo esta lógica, el “Acompañamiento docente”, se expresa en el Trabajo colaborativo antes mencionado y además en la realización de Talleres del equipo psicoeducativo con las educadoras. Asimismo, el generar un buen acompañamiento docente genera un sentimiento de apoyo en las educadoras, quienes lo necesitan para realizar su labor.

Vinculado a todo lo anterior, se explicita la categoría “Competencias docentes”, que incluye la subcategoría “Colaboración entre educadora y técnico” que aparece como muy relevante en opinión de las entrevistadas y esto a su vez es parte de la categoría “Trabajo colaborativo” señalada anteriormente. Estas competencias docentes permiten además un buen manejo del clima de aula, que como se dijo antes requiere del aprendizaje sobre educación emocional que tenga la educadora. También fueron vinculadas las Competencias docentes con la generación de barreras por parte de las educadoras, ya que esas barreras a veces no permiten desarrollar adecuadas destrezas en aula, como el manejo del clima o la resolución de conflictos. En la aparición de estas barreras se vuelve a identificar el aprendizaje que se tenga sobre educación emocional.

Para mayor especificación del análisis de la información, tanto respecto de las citas como de los elementos y subelementos que componen cada categoría, referirse al anexo n°2.

2.3 Síntesis Resultados Focus: (por categorías)

Categoría acompañamiento docente:



Esta categoría de "Acompañamiento docente" ha sido definida a partir de distintos elementos mencionados por las educadoras durante la realización del focus group, cuya vinculación con otros subtemas o subcategoría se encuentra explicitado en el esquema grupo focal. Es así como se muestra que forman parte del acompañamiento, 3 subcategorías: Trabajo colaborativo con la educadora, Colaboración entre educadoras y otras áreas y Necesidad de contención, las cuales se definirán a continuación por distintos elementos que las caracterizan a cada una de ellas.

El Trabajo colaborativo entre educadoras se encuentra marcada por ser un espacio que utilizan las educadoras porque necesitan desahogarse, ya le asignan una valoración positiva al contenerse entre pares, refiriendo *"para mi fue súper importante el apoyo de mi equipo en el sentido de poder tener un espacio para poder desahogarme, poder conversar, poder llorar, poder decir, "Sabes que, ya no puedo más, no doy más" (1).*

Esta subcategoría también es señalada como un espacio para trabajar Temas pedagógicos, sin dar mayores detalles que puedan ayudar a definir esta subcategoría., *"esos horarios de colaboración como que nos organizamos en temas pedagógicos, en temas comunicacionales, que vamos a mandar, que vamos a hacer" (1).*

La subcategoría "Colaboración entre educadoras y otras áreas", está definida por la necesidad de colaborar con otras áreas de la escuela, manifestando que cuando han tenido la oportunidad de hacerlo ha sido una buena experiencia *"yo siento que para mí fue un aprendizaje de poder contar con otras personas que pudieran ver otras perspectivas de lo que yo veía dentro de la sala y poder terminar el año entre comillas bien" (1).* También se menciona que sería necesario contar con más especialistas de apoyo dentro del establecimiento, refiriendo que las que están a veces tampoco, pueden prestarle apoyo *"tampoco tenemos en nuestra escuela el personal o los especialistas 100% disponibles para que nos echen una mano o estén más con uno, porque, también ellas se ven sobrepasadas" (5).* Esto es percibido como una dificultad para ellas al igual que esta sensación de querer sentirse más acompañadas en el aula *"creo que es importante el apoyo, el apoyo a nuestra labor, porque, sobre todo*

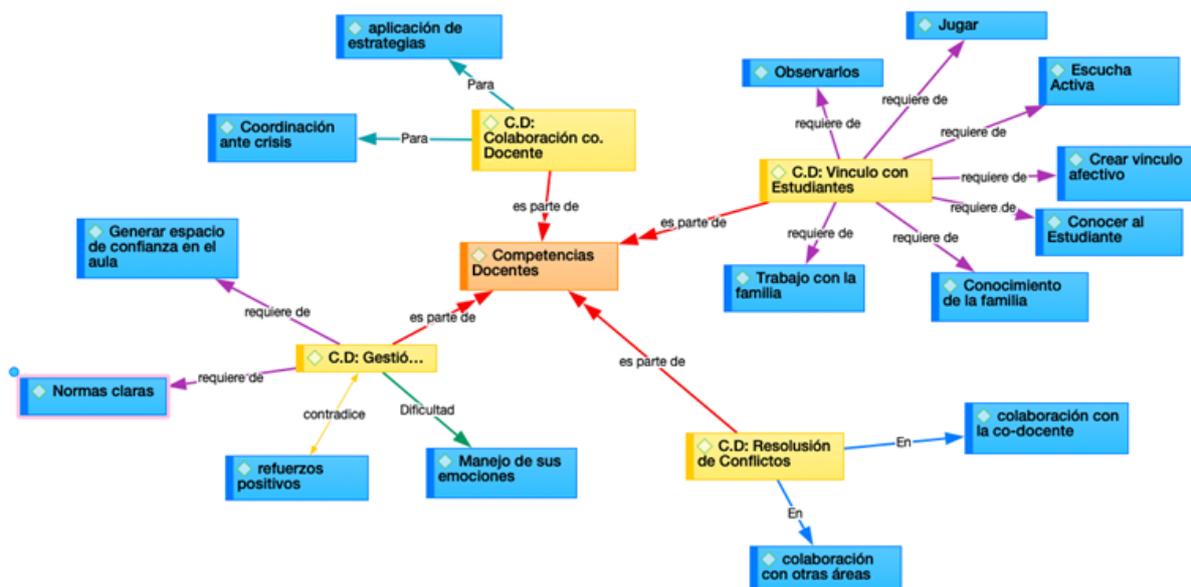
con niños especiales o con niños con alguna dificultad, nosotras no estamos o no estábamos acostumbradas a trabajar, y nosotras no somos educadoras diferenciales y en algunas cosas nos vemos limitadas” (5).

Como última sub categoría se encuentra la “Necesidad de contención”, presentándose como elementos asociados a esta, la necesidad (nuevamente) en el apoyo a su labor, donde mencionan como importante el preocuparse por su bienestar psicológico “Eso, siento que hay que generar más la instancia de preocuparse de la salud mental del personal, para evitar eso” (5).

Asociado a esta subcategoría también se encuentra el sello de la escuela, caracterizado por la misericordia, “sello que es muy de preocuparse, en este tiempo se han hecho muy presente, se han preocupado tanto de los niños como de nosotros, de ver en qué condiciones estamos, como lo estamos pasando, y eso igual se agradece” (2). Al respecto, se menciona que se ha podido observar de manera concreta este sello en este último período de la escuela.

Como último elemento que nace a partir de la subcategoría de necesidad de contención, se encuentra la dificultad en la Gestión de las emociones de la educadoras, lo que es posible observar en citas como “el año pasado se vio un período muy raro en la escuela de muchas licencias y de mucho colapso”(5), “Yo pase un año súper complicado el año pasado, por un tema emocional mío, un cansancio, un agotamiento, que claro es una frustración propia del quehacer educativo, en donde uno llega a un momento en donde colapsa, que ya no sabes qué más hacer, que ya no sabes qué herramientas aplicar”(1), haciendo referencia a situaciones ocurridas en el año 2019.

Categoría competencias docente:



La denominada categoría “Competencias docentes”, está compuesta por 4 subcategorías: “Vínculo con Estudiantes”, “Resolución de conflictos”, “Gestión del Clima” y “Colaboración co-docente”, las que se describirán a continuación, mencionando los elementos que las componen.

La subcategoría “Vínculo con los estudiantes”, se compone de 7 aspectos, que fueron mencionados por las educadoras, según como ellas creen que se puede construir un vínculo positivo. Esto se pudo hacer gracias a la construcción de su discurso. Por una parte, el vínculo requería de Observar a los

estudiantes, haciendo referencia que el tiempo que comparten con ellos, les permite ir observando cómo se van relacionando *“Con el diálogo, el día a día te entrega demasiada información, muchos detalles. Eso, es el día a día, es estar con ellos dentro de la sala, observarlos en el patio cómo se relacionan con sus compañeros, cómo responden frente a los adultos también”* (4). El juego también aparece como un elemento importante, ya que se considera que a través del juego se logran los aprendizajes y además se refiere como algo propio de esa etapa escolar *“siento que el juego es más significativo, y aparte, los niños de nosotros son más pequeños, entonces, es como lo que trabaja la educación parvularia”*(1). Asimismo, la Escucha activa se presenta como otro elemento relevante, entendido como una forma de asignar un valor positivo al estudiante, ya se considera importante cada uno de sus aportes *“también yo creo que lo importante, sentir que todo lo que dice el niño es importante”* (5). En cuanto al tipo de vínculo que deben mantener con sus estudiantes consideran que Crear vínculos afectivos trae mejores aprendizajes en el aula, entendiendo que esa cercanía, apoyará al estudiante en su proceso, *“tú tienes que crear un vínculo afectivo con los niños para que los niños aprendan, ósea, tú no puedes ser tan seca ni tan seria ni tal lejana para hacer una clase, porque o si no el niño no va a aprender”* (2). Otro elemento importante que mencionan es Conocer al estudiante, ya que esto les permitiría ir de alguna manera adaptándose a las necesidades de sus estudiantes, *“a medida que tú los vas conociéndolos, sabes cómo trabajar con ellos, sabes cómo tratarlos”* (4). Finalmente, aparece el Conocimiento de la familia, visualizándola como un apoyo fundamental en los avances que se pueden alcanzar con respecto al desarrollo del estudiante, *“es super necesario el trabajo en conjunto con la familia. Hay familias que apoyan como también, hay familias que limitan a sus hijos”* (4).

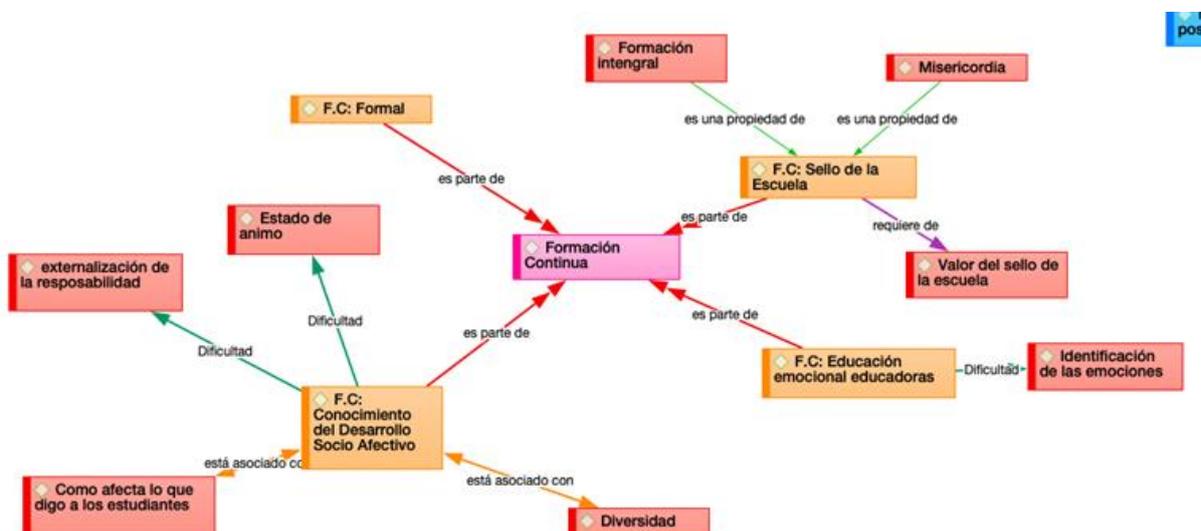
En la subcategoría Resolución de conflictos, aparecen mencionados dos elementos que guardan relación con esto, la colaboración con la co-docente y la colaboración con otras áreas. Lo primero, se releva en función de la existencia de alguna dificultad que resolver, sobre todo para saber actuar en *“situaciones de crisis” “el trabajo en equipo con tu co-docente o con tu técnico. Es super importante el saber cómo actuar en caso de que ocurran estas situaciones”* (4). También se declara la importancia del trabajo conjunto entre educadora y co-docente para ayudar aquellos niños que, en palabras de las educadoras, sufren *“descompensaciones”*. Son esos niños los que para ellas generan dificultad en el aula *“el trabajo en equipo también sirve harto, porque la ayuda de la técnico en el momento de descompensación con el niño”* (3). También la resolución de conflictos aparece en la Colaboración con otras áreas, aludiendo a que al momento de enfrentar situaciones difíciles es importante el soporte que les puedan entregar las demás áreas, *“fue super fundamental el trabajo del equipo con el resto del colegio, con el equipo de apoyo, con los directivos”* (1).

En la subcategoría *“Gestión del clima de aula”*, los elementos que aparecen relevantes como componentes son Normas claras y Generación de espacios de confianza. Para mantener un orden dentro, las normas claras se refieren como algo esencial en esta gestión del clima de aula, agregando que según su percepción les da seguridad a los *“los límites y las normas claras, porque eso le da a los niños les da confianza”* (2). También les permitiría a los estudiantes sentirse cómodos *“yo los invito a mi sala, que tiene mis normas, eso a ellos les da confianza y les permite también sentirse cómodos”* (2). Además, declaran utilizar estrategias como la construcción de paneles, para reforzar estas normas y anticipar a los estudiantes, *“Yo creo que todas trabajamos con panel de norma y los niños pueden asociar los dibujos y las vamos recordando durante el día”* (6). Como otro componente, Generar espacios de confianza en el aula sería relevante ya que esto permitiría al niños expresarse con tranquilidad *“lo primordial es que haya confianza dentro del aula, en donde, el niño sienta la total tranquilidad de expresar sus ideas”*(4), sentir libertad para equivocarse, *“que se pueda equivocarse libremente y que vea que eso es parte del aprendizaje”*(1), y saber que cuenta con un espacio para expresar aquello que les ocurre. *Entonces, hay que darles un espacio de conversación y que ellos puedan ir contando algo que para ellos es importante”* (5).

También aparece el concepto de Manejo de las propias emociones como otro elemento importante, en referencia a situaciones que a veces les genera frustración, *“sobre todo cuando vemos que nuestro trabajo no está dando frutos en el ámbito de la conducta, uno se siente super frustrada”* (6). Como antecedente también mencionan que el año anterior varias de ellas pasaron por momentos complejos, *“fueron todas las que en un minuto nos vimos sobrepasadas, porque nos tocaron niños muy complicados, y a veces eran todas las salas al mismo tiempo, en donde en todas las salas estábamos con nuestro niño estrella y sin poder controlarlo”* (5). Al analizar su discurso se puede apreciar cómo se ven sobrepasadas por esta diversidad de estudiantes, sin saber cómo controlar la situación, afectando sus emociones de manera significativa, *“porque son cuarenta niños por sala y entre ellos tenemos, necesidades educativas especiales, TEL, trastorno psicológico, déficit atencional, hiperactividad, autismo y una gama de trastornos, que, ¿Cómo abordamos eso si somos dos en sala?”* (1). También en esta subcategoría se refiere la utilización del refuerzo positivo, como una forma para gestionar el clima de aula, *“tenía un encargado para las tareas, el encargado para repartir material, el encargado de repartir las guías, ir primero en la fila”*(6), agregando que esto resulta ser muy motivador para los estudiantes, *“todos esos refuerzos a ellos los entusiasman porque se llevan un peluche o son los primeros de repartir tal cosa”*(6). Sin embargo, se observa contradicción en su utilización y aporte en el manejo del clima.

Como última subcategoría se encuentra *“Colaboración con co-docentes”*, señalando su utilidad para la Aplicación de estrategias y Coordinación ante crisis como los elementos relevantes. La aplicación de estrategias es referida en el sentido de aquellas acciones posibles de planificar de manera conjunta. *“Dentro del aula, la coordinación, aplicar diversas estrategias”* (1). La Coordinación ante crisis se plantea con el fin de mantener lo que se está haciendo (la clase) y que alguna (educadora o co-docente) atienda la dificultad presentada en el momento; por ejemplo, *“es super importante el saber cómo actuar en caso de que ocurran estas situaciones. No sé por ejemplo, si yo estoy explicando o dando alguna instrucción y ocurre alguna situación así, que ella sepa cómo actuar para mantener el clima y no desconcentrar a los demás niños”* (4). Además se resalta este aspecto en el caso de que la educadora no se sienta bien, que pueda apoyarse en su co-docente *“por lo menos yo, aprender a conocer mis limitaciones, mis rutinas, cuando yo estoy bien, cuando yo estoy mal y poderlo hacerlo saber al resto, como “Hoy día no estoy bien” decirle a la técnico “Le haces tu la actividad? porque me siento mal”*(1), y también como un apoyo en los momentos en que se vean sobrepasadas, *“a importancia de tener una buena técnico, una buena partner, porque es importante en relación al tema de los colapsos”* (1).

Categoría formación continua:



En la categoría “Formación continua” aparecen 4 temáticas principales, el Sello de la escuela, Educación emocional de las educadoras, Conocimiento del Desarrollo Socioafectivo y la Existencia de Formación continua formal.

Respecto del sello que existe en la escuela, se presentan tres elementos o propiedades que la componen. En primera instancia la formación integral, refiriendo en su relato que para la escuela el desarrollo emocional de los estudiantes es algo importante, *“en esta escuela se da el espacio para trabajar de carácter más emocional”* (2). Como otra propiedad del sello se encuentra la misericordia, que constituye su eje central, *“la comunidad educativa a desarrollar este carisma, a desarrollar estas virtudes y también a traspasarlas a nuestros estudiantes”* (1). Las educadoras especifican que la misericordia se trabaja a través de los llamados trazos, *“trabajan harto los trazos de la misericordia”* (2). Por último, se presenta el Valor del sello de la escuela, el que es percibido desde el ámbito socioemocional de la siguiente forma *“es que lo que pasa que la escuela tiene un sello importante que yo siento que va relacionado con la afectividad”*.

En relación con la Educación emocional de las educadoras, destaca la percepción de una dificultad en la identificación y gestión de sus emociones, la que se expresa a través de los siguientes relato, *“estoy intentándolo, estoy haciendo las cosas”, “pero también el ritmo de los niños es distinto y eso toma tiempo, y de repente no es mi culpa”*(6), *“en mi desarrollo profesional o en mis prácticas me pude dar cuenta que tiene mucho que ver, mi autoestima”* (6), *“como te digo, en la frustración y en lo profesional de uno, a veces uno se desgasta”* (1).

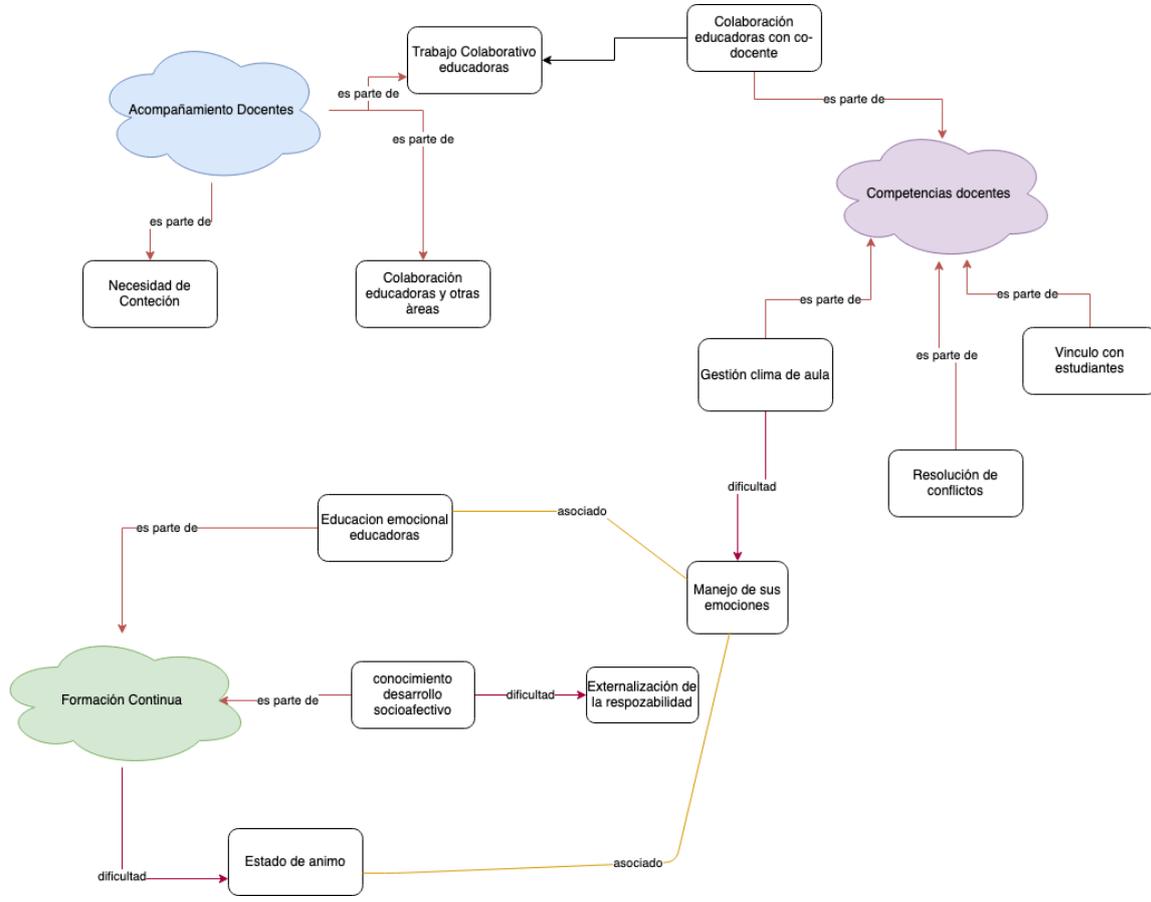
Por otra parte, el Conocimiento del desarrollo socio afectivo, se presenta asociado a la diversidad en el sentido de los diferentes niños y diferentes realidades familiares que deben conocerse *“segundo, que claro, en este universo de niños hay familias que no conocemos y que es super importante conocerlo”* (1). También aparece asociado el cómo afecta a los estudiantes lo que dice la educadora, considerándolo un elemento importante, *“el etiquetamiento afecta mucho en el tema socioemocional de los niños”* (1). Como dificultades asociadas, que se desprenden del conocimiento que se tenga del desarrollo socioafectivo, aparece la Externalización de la responsabilidad y el Estado de ánimo. La primera se presenta mencionada respecto del actuar de las educadoras en situaciones complejas con los estudiantes dentro del aula *“recurría a la coordinadora, que coordina dentro del espacio donde estaba la educación parvularia, ella nos ayudaba”* (4). El Estado de ánimo de las educadoras, se menciona respecto de cuánto puede afectar a los estudiantes si no es manejado *“me pude dar cuenta que tiene mucho que ver, mi autoestima y el estado de ánimo”*(6), *“los niños uno va reflejando lo que uno es, y si uno está bien, los niños también van a estar bien, van a sentirlo”*(5).

Como último elemento que forma parte de esta subcategoría, se presenta la Educación continua formal, la que fue consultada de manera directa pero que según la observación del discurso, no entrega claridad absoluta de si poseen o no una formación continua formal, acerca de educación socioemocional *“yo no he tenido mayor, no he vuelto a estudiar me refiero, por ahí no te podría ayudar, pero si en el colegio yo siento que le dan bastante énfasis”* (2).

2.3.1. Resultados extensos del grupo focal.

Grupo Focal

Esquema n°2.



A continuación, se describirán los resultados obtenidos a partir del focus group realizado con las 6 educadoras de párvulos del establecimiento.

Al igual que las encuestas, el focus group fue transcrito en su totalidad y a para poder definir los elementos que conformarán las subcategorías a incluir dentro de las categorías generales ya señaladas, (Formación Continua, Acompañamiento Docente, Competencias docentes), con el fin de facilitar el análisis posterior, se utilizó el programa ATLAS.ti8, de modo de apoyar la revisión y asignación de categorías, asociando a las citas correspondientes obtenidas de la muestra de lenguaje.

De esta manera, todo el análisis se encuentra resumido en el Esquema n°2 y la información contenida es explicada a continuación.

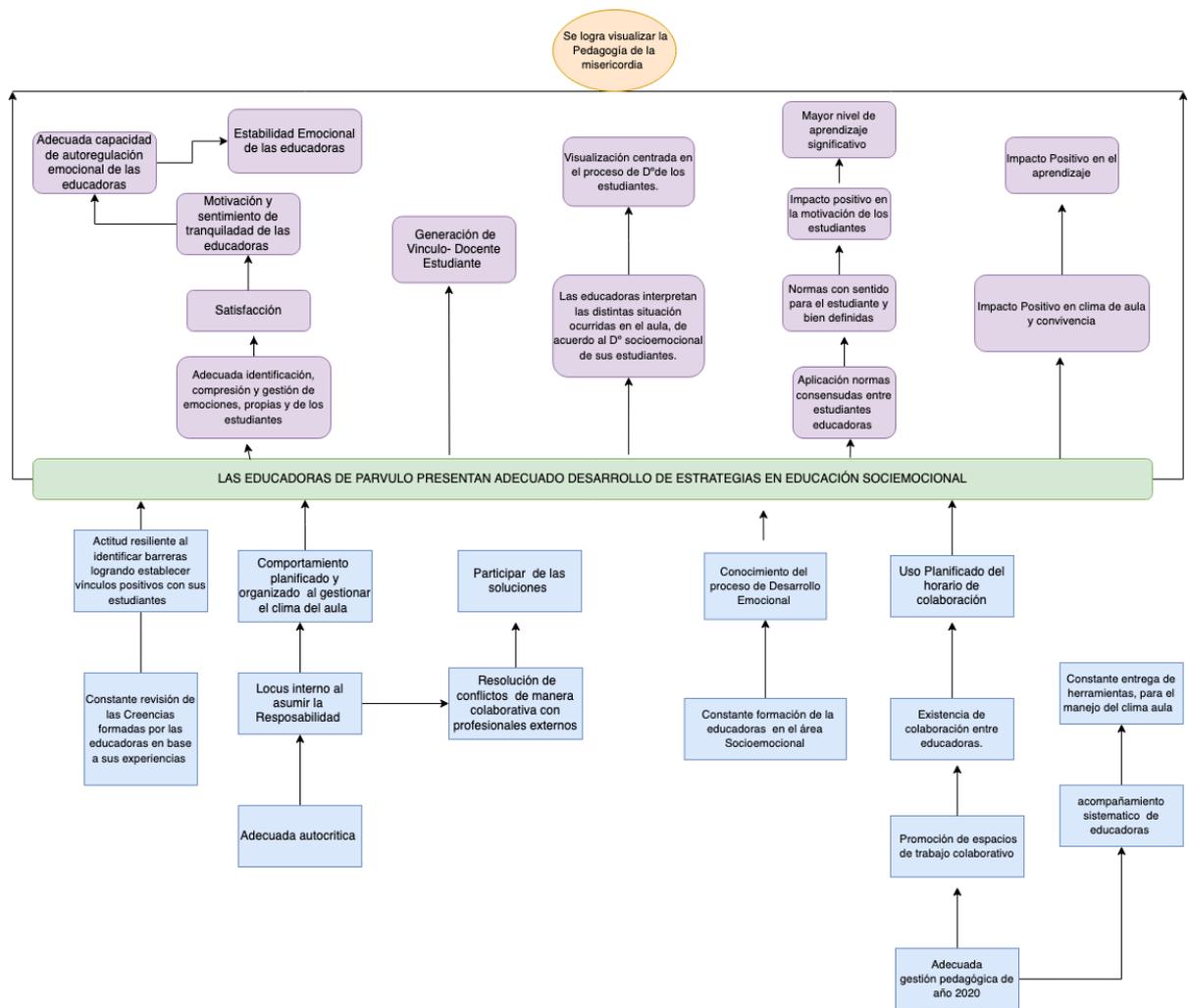
Para la categoría "Acompañamiento docente" se presentan como subcategorías la Necesidad de contención, el Trabajo colaborativo entre educadoras y la Colaboración entre educadoras y otras áreas. La subcategoría Necesidad de contención, se presenta desde la necesidad en el apoyo a su labor (educadora), donde mencionan como importante el preocuparse por su bienestar psicológico, con expresiones como "eso, siento que hay que generar más la instancia de preocuparse de la salud mental del personal, para evitar eso" (5). El Trabajo colaborativo entre educadoras se encuentra marcado por

ser un espacio al que le asignan una valoración positiva al poder contenerse mutuamente, refiriendo por ejemplo *“para mí fue súper importante el apoyo de mi equipo en el sentido de poder tener un espacio para poder desahogarme, poder conversar, poder llorar, poder decir”* (1). La subcategoría “Colaboración entre educadoras y otras áreas”, está definida por la necesidad a partir de situaciones específicas, en que las educadoras han tenido una buena experiencia, refiriendo por ejemplo *“yo siento que para mí fue un aprendizaje de poder contar con otras personas que pudieran ver otras perspectivas de lo que yo veía dentro de la sala y poder terminar el año entre comillas bien”* (1).

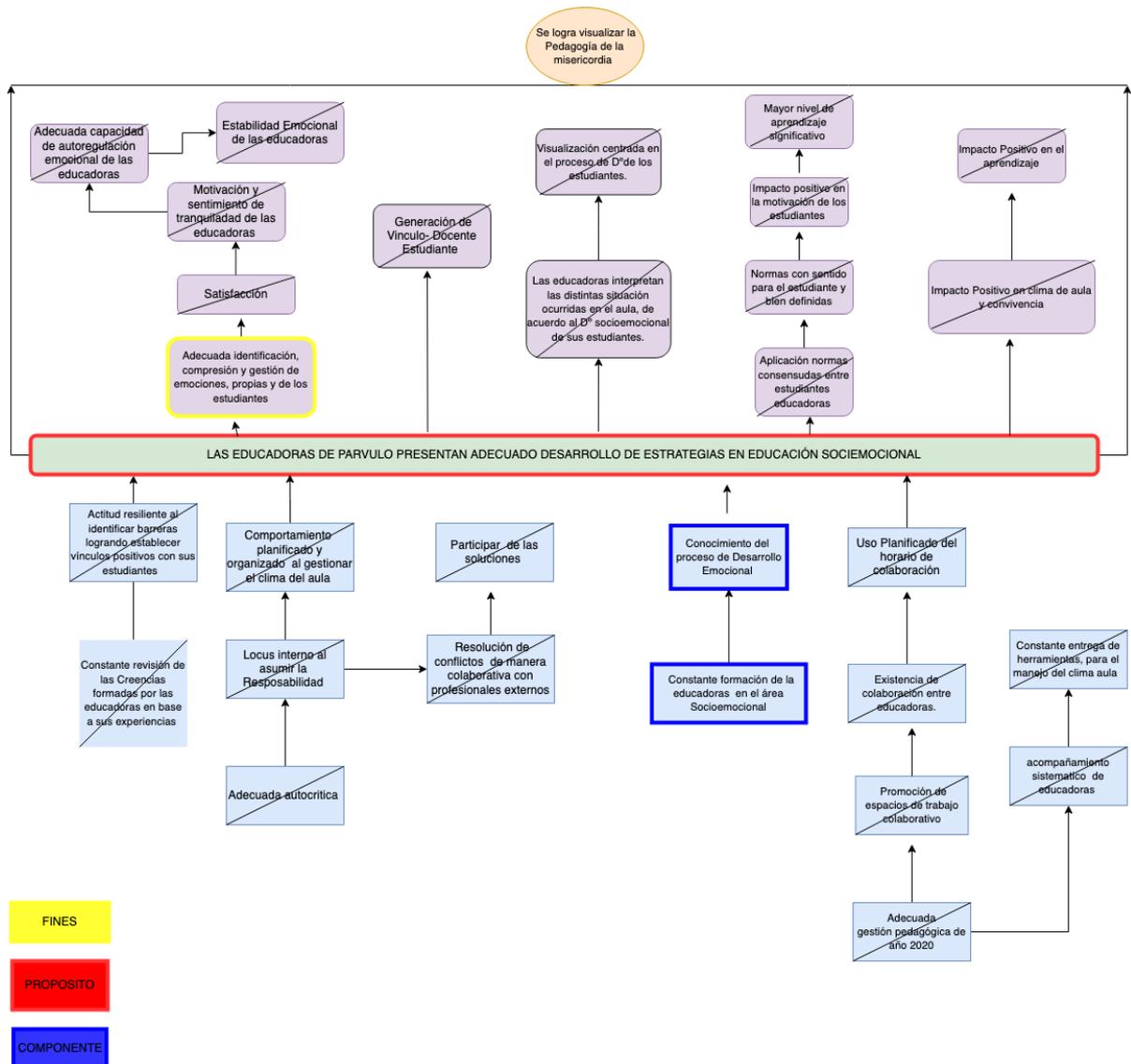
Por otra parte, respecto de la categoría “Competencias docentes”, es posible identificar 4 subcategorías principales que la conforman: Vínculo con estudiantes, Resolución de conflictos, Gestión del Clima de aula y Colaboración con co-docente. Este último elemento a su vez se vincula con el elemento “Trabajo colaborativo educadoras”. La subcategoría “Vínculo con los estudiantes”, involucra a su vez otros elementos que lo definen, según cómo las educadoras conciben la construcción de un vínculo positivo entre los que destacan: la observación y el conocimiento de los estudiantes, el juego, la escucha activa y la creación de vínculos afectivos. La subcategoría Resolución de conflictos es definida en función de saber cómo actuar en “situaciones de crisis”, relacionándose con la otra subcategoría de “colaboración con co-docente ya que es este trabajo conjunto entre co-docente y educadora es declarado como una de las principales maneras de resolver conflictos. La subcategoría “Gestión del clima de aula”, es definida por las educadoras en función de lo que las normas claras permiten lograr, desde la generación de espacios de confianza en que los niños se puedan expresar con tranquilidad, refiriendo *“que se pueda equivocarse libremente y que vea que eso es parte del aprendizaje”* (1). La subcategoría Manejo de las propias emociones, aparece en referencia a situaciones de dificultad entorno al manejo del clima del aula y la resolución de conflictos, que les generan alta frustración a las educadoras, señalando *“sobre todo cuando vemos que nuestro trabajo no está dando frutos en el ámbito de la conducta, uno se siente súper frustrada”* (6). La subcategoría “Colaboración con co-docentes”, se define en torno a su utilidad para la aplicación de estrategias o acciones planificadas de manera conjunta entre educadoras y co-docentes y la coordinación ante crisis o momentos que requieren que una de ellas tome el rol de acompañamiento de algún estudiante mientras la otra continúa la clase. Se señala por ejemplo *“es súper importante el saber cómo actuar en caso de que ocurran estas situaciones”*.

Finalmente, para la categoría “Formación continua”, fueron definidas 4 subcategorías que la conforman: Educación emocional de las educadoras, Manejo de las emociones en las educadoras, Estado de ánimo y Conocimiento del Desarrollo socioafectivo. La subcategoría Educación emocional, se define a partir de la percepción de una dificultad en la identificación y gestión de emociones en las educadoras, la que se expresa a través de relatos como *“también el ritmo de los niños es distinto y eso toma tiempo, y de repente no es mi culpa”*(6), *“en mi desarrollo profesional o en mis prácticas me pude dar cuenta que tiene mucho que ver, mi autoestima”* (6), *“como te digo, en la frustración y en lo profesional de uno, a veces uno se desgasta”* (1). Esta subcategoría está asociada a su vez con otra de las subcategorías mencionadas, la de Manejo de sus emociones, la que es en parte dificultada por la gestión del clima del aula que tienen las educadoras, que es una subcategoría que forma parte de competencias docentes y que ya ha sido definida. La subcategoría Conocimiento del desarrollo socioafectivo, se define a partir de la diversidad de niños y familias, el impacto del lenguaje que utilice la educadora para referirse a un estudiante. Este elemento que se considera muy relevante en la formación de una educadora, aparece poco claro durante el discurso, observándose un conocimiento parcial de esta área, lo que dificulta otra subcategoría, el Estado de ánimo de las educadoras (cuando ese conocimiento es sobre ellas mismas) y a la vez produce una Externalización de la responsabilidad en cuanto a diferentes ámbitos, entre ellos la responsabilidad de generar estrategias efectivas de resolución de conflictos y manejo del clima del aula. La subcategoría Estado de ánimo está determinada en función del actuar de las educadoras en situaciones complejas con los estudiantes dentro del aula, representada en expresiones como *“me pude dar cuenta que tiene mucho que ver, mi autoestima y el estado de ánimo”* (1).

Anexo 3. Árbol de problemas.



Anexo 4. Análisis de alternativas.



Anexo 5. Resultados pre intervención educadoras de párvulos.

Encuesta de autopercepción competencias socioemocionales:

De acuerdo a cada definición de competencias, señale si considera que con el set de materiales entregado y el taller realizado, ha podido avanzar en el desarrollo de las siguientes competencias socioemocionales. Considere el nivel 1 el menor grado de desarrollo y 5 el mayor. El nivel 0 corresponde al no conocimiento de la competencia. CONCIENCIA EMOCIONAL: Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.					
Preguntas	1	2	3	4	5
Toma de conciencia de las propias emociones.				1	3
Dar nombre a las emociones.			1	1	2
Comprensión de las emociones de los demás.				2	2
Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.		1		1	2
De acuerdo a cada definición de competencias, señale su nivel de desarrollo. Considere el nivel 1 el menor grado de desarrollo y 5 el mayor. El nivel 0 corresponde al no conocimiento de la competencia. REGULACIÓN EMOCIONAL es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada, en uno mismo como en los demás. Supone comprender el impacto que puedan tener en otras personas.					
Preguntas	1	2	3	4	5
Expresión emocional apropiada.			1	1	2
Regulación de emociones y sentimientos.				2	2
Habilidades de afrontamiento.		1		2	1
Competencia para autogenerar emociones positivas.				3	1
De acuerdo a cada definición de competencias, señale su nivel de desarrollo. Considere el nivel 1 el menor grado de desarrollo y 5 el mayor. El nivel 0 corresponde al no conocimiento de la competencia. CONCIENCIA SOCIAL es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad, etc.					
Preguntas	1	2	3	4	5
Practicar comunicación receptiva.			1	1	2
Practicar comunicación expresiva.			1	2	1
Compartir emociones.				1	3
Prevención y solución de conflictos.				3	1
Capacidad para gestionar situaciones emocionales.				2	2

Con respecto al grado de desarrollo de competencias socioemocionales que las educadoras de párvulos auto perciben, se obtuvo que la mayoría (3 a 4 participantes) considera que en cuanto a las subcompetencias relativas a Conciencia emocional, Regulación emocional y Conciencia Social se encuentran en los más altos niveles de desarrollo (4 y 5). Sólo 2 de ellas se ubicaron entre niveles 2 y 3 de desarrollo.

Anexo 6. Resultados evaluaciones de proceso (durante la intervención)

6.1. Resultados encuestas educadoras de párvulos, durante intervención, para validación del set formativo:

Con respecto al set de apoyo “en proceso” que le fue presentado. Señale su opinión respecto del recurso CONCEPTOS CLAVES en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para la comprensión de las competencias socioemocionales.				1	3
Calidad en términos estéticos (diseño, colores, etc)					4
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				2	2
Observe el siguiente video que corresponde al recurso " CÁPSULAS EXPLICATIVAS " y luego responda las preguntas:					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para apoyar la comprensión del recurso "Conceptos claves"					4
Calidad en términos estéticos (diseño, colores, etc)					4
Con respecto al set de apoyo “en proceso”, específicamente al recurso CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión respecto de la PORTADA DE LA COMPETENCIA Y SU DEFINICIÓN , en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales (Conciencia emocional en este ejemplo)					4
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)				1	3
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)					4
Con respecto al set de apoyo “en proceso”, específicamente al recurso CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión respecto de la RUTA DE TRABAJO , en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales.				2	2
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)					4
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				1	3
Con respecto al set de apoyo “en proceso”, específicamente al recurso CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión respecto de la HOJA DE REFLEXIÓN DIARIA "MI DÍA" , en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales.					4
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)					4

Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)					4
Con respecto al set de apoyo “en proceso”, específicamente al recurso CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión respecto de las PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN , en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales.				2	2
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)				1	3
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				1	3
Con respecto al set de apoyo “en proceso”, específicamente al recurso MATERIAL GRÁFICO COMPLEMENTARIO. Señale su opinión respecto de la GRÁFICA DE COMPETENCIAS Y SUBCOMPONENTES . Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para profundizar el conocimiento y comprensión de la competencia.		1		1	2
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)			1	1	2
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)		1		1	2
Con respecto al set de apoyo “en proceso”, específicamente al recurso MATERIAL GRÁFICO COMPLEMENTARIO. Señale su opinión respecto de la ACTIVIDAD SUGERIDA GRUPAL , en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales (Conciencia emocional en este ejemplo) durante el horario de trabajo colaborativo.				1	3
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)				1	3
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información) 3				1	3
Con respecto al set de apoyo “en proceso”, específicamente al recurso MATERIAL GRÁFICO COMPLEMENTARIO. Señale su opinión respecto de las ORIENTACIONES PARA EL FACILITADOR DE LAS ACTIVIDADES GRUPALES . Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para mediar las actividades de manera adecuada.				1	3
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)				1	3
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				1	3

Con respecto a la calidad y utilidad de los diferentes recursos del set de apoyo formativo “en proceso”, se obtuvo que en cuanto a los “Conceptos claves” presentados, las educadoras de párvulos valoran en niveles máximos (4 y 5) la utilidad de este recurso tanto para la comprensión de las competencias socioemocionales, como en cuanto a la calidad en términos estéticos y la calidad de contenido.

Referente al recurso “Cápsulas explicativas”, las educadoras de párvulos consideran en forma unánime (4/4) su máxima utilidad (nivel 5) para la comprensión del recurso “conceptos claves”, y en cuanto a la calidad en términos estéticos y de contenido.

Con respecto al recurso del cuaderno de campo, denominado “Portada de la competencia y su definición”, todas las educadoras opinan que presenta máxima utilidad (nivel 5) para el desarrollo de

competencias socio emocionales (conciencia emocional la presentada en este caso). La misma puntuación (nivel 5) proporcionan también al contenido. En cuanto a la valoración de los aspectos estéticos, 3 de 4 educadoras consideran que su calidad está en nivel 5 y 1 de ellas en nivel 4.

Respecto del recurso “Ruta de trabajo” que forma parte del cuaderno de campo, se obtuvo unanimidad de respuestas en el nivel máximo (nivel 5), tanto en términos de la utilidad para el desarrollo de las competencias, como en la valoración de la calidad en aspectos estéticos y de contenido.

Como parte del cuaderno de campo, también fue evaluado el recurso “Hoja de reflexión diaria “Mi día”, la que también obtuvo una valoración positiva (entre nivel 4 y 5) por parte de la totalidad de las educadoras (4 de 4), en cuanto a la la utilidad para el desarrollo de competencias, la calidad estética y de contenido.

En cuanto al ítem “Preguntas de profundización”, que se incluyen en el cuaderno de campo, la evaluación es similar al recurso anterior, es decir, que entre niveles 4 y 5 se encuentra la totalidad de las respuestas (4 de 4), para cada uno de los indicadores, es decir, utilidad para el desarrollo de competencias y calidad estética y de contenido.

En cuanto a la evaluación del Material Gráfico, específicamente la gráfica de competencias y subcompetencias, se obtienen resultados heterogéneos, en que 3 educadoras consideran que la utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales y la calidad estética y de contenido se encuentran en niveles 4 a 5 (niveles máximos) y otras 2 participantes consideran que están en nivel 2. Continuando con la evaluación del Material Gráfico, específicamente las Actividades grupales, se obtienen resultados unánimes, ubicando entre niveles 3 y 4 tanto la utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales, como respecto de la calidad estética y de contenido.

Finalmente, la evaluación del Material Gráfico, consideró las “Orientaciones para el facilitador de las actividades grupales”. Este recurso tuvo una valoración positiva (entre nivel 4 y 5) por parte de la totalidad de las educadoras, en cuanto a su utilidad para mediar las actividades de manera adecuada y a la calidad en términos estéticos y de contenido.

Anexo 6.2. Resultados de encuestas expertos (4/4), durante la intervención, para validación material.

Señale su opinión, respecto del recurso CONCEPTOS CLAVES , en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para la comprensión de las competencias socioemocionales (conciencia emocional en este caso)				1	3
Calidad en términos estéticos (diseño, colores, etc)			1		3
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)			1	1	2
Observe el siguiente video, que corresponde al recurso CÁPSULA EXPLICATIVA, y luego responda las preguntas.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para apoyar la comprensión del recurso gráfico "Conceptos claves"				2	2
Calidad en términos estéticos (diseño, colores, etc)					4
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				2	2
Con respecto al CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión, acerca de la PORTADA DE LA COMPETENCIA Y SU DEFINICIÓN , en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					

Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales (Conciencia emocional en este ejemplo)				3	1
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)				1	3
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				1	3
Con respecto al recurso CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión, respecto de la RUTA DE TRABAJO, en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para aclarar cómo abordar la temática.				1	3
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)					4
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				1	3
Con respecto al recurso CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión, respecto de la HOJA DE REFLEXIÓN DIARIA "MI DÍA", en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales.					4
Factibilidad de poder responderla 1 vez al día.				1	3
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)					4
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)					4
Con respecto al recurso CUADERNO DE CAMPO. Señale su opinión, respecto de las PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN, en cuanto a los diferentes indicadores. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para el profundizar respecto de las competencias socioemocionales (conciencia emocional en este caso)				1	3
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)				1	3
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)				1	3
Con respecto al recurso MATERIAL GRÁFICO COMPLEMENTARIO. Señale su opinión, respecto de la GRÁFICA DE COMPETENCIAS Y SUBCOMPONENTES. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.					
Pregunta	1	2	3	4	5
Utilidad para profundizar el conocimiento y comprensión de la competencia.			1	1	2
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)					4
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)			1	1	2
Con respecto al recurso MATERIAL GRAFICO COMPLEMENTARIO. Señale su opinión,					

acerca de la ACTIVIDAD SUGERIDA GRUPAL, en cuanto a los diferentes indicadores. que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.						Considere
Pregunta	1	2	3	4	5	
Utilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales (Conciencia emocional en este ejemplo)				1	3	
Factibilidad de realizar durante el trabajo colaborativo de 1 hr total.				1	3	
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)				1	3	
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información) 3			1	2	1	
Con respecto al recurso MATERIAL GRÁFICO COMPLEMENTARIO. Señale su opinión, respecto de las ORIENTACIONES PARA EL FACILITADOR DE LAS ACTIVIDADES GRUPALES. Considere que el nivel 1 es la menor utilidad/calidad y el 5 la mayor.						
pregunta	1	2	3	4	5	
Utilidad para mediar las actividades de manera adecuada.					4	
Calidad en términos estéticos de la gráfica (diseño, colores, etc)					4	
Calidad en cuanto a contenido (cantidad y claridad de información)					4	

Con respecto a la calidad y utilidad de los diferentes recursos del set de apoyo formativo “en proceso”, se obtuvo que en cuanto a los “Conceptos claves” presentados, los expertos evalúan entre nivel 4 y 5 la utilidad de este recurso para la comprensión de competencias socioemocionales. Respecto de la calidad estética, 3 respuestas se ubicaron en nivel 5 y 1 en nivel 3. En cuanto a la calidad de contenido, hubo mayor diferencia, obteniéndose 1 respuesta en nivel 3, 1 en nivel 4 y 2 en nivel 5.

En cuanto al recurso “Cápsula explicativa”, los expertos evalúan positivamente (entre nivel 4 y 5) la utilidad para apoyar la comprensión de los conceptos claves (como ejemplificación de uno de los recursos que contendrían las cápsulas). De forma unánime (4 de 4) consideran la calidad estética en nivel 5 y entre nivel 4 y 5 la calidad en cuanto al contenido.

Con respecto a la Portada de la competencia y su definición, todos los expertos (4 de 4) manifiestan su evaluación entre niveles 4 y 5, para cada uno de los indicadores, es decir, utilidad para el desarrollo de competencias, calidad estética y calidad gráfica.

Con respecto al recurso “Ruta de trabajo”, incluida en el cuaderno de campo, todos los encuestados consideran la utilidad para aclarar cómo abordar la temática y la calidad en cuanto al contenido, entre niveles 4 y 5. La calidad estética tuvo en forma unánime la evaluación en nivel 5.

En cuanto a la hoja de reflexión “Mi día”, la totalidad de los encuestados evalúa en nivel 5 tanto la utilidad para el desarrollo de competencias, como la calidad en términos estéticos y de contenido. Para el indicador de facilidad, se obtienen 3 respuestas en nivel 5 y 1 respuesta en nivel 4.

Respecto del recurso “Preguntas para profundización”, que forman parte del cuaderno de campo, la totalidad de los encuestados ubica entre niveles 4 y 5 su evaluación de todos los indicadores: utilidad para profundizar respecto de las competencias, calidad estética y de contenido.

Respecto de la evaluación del material gráfico, específicamente las gráficas de competencias y subcompetencias, los encuestados evalúan entre nivel 3 y 5, la utilidad para profundizar el

conocimiento de la competencia y la calidad de contenido. En forma unánime ubican la calidad estética en nivel 5.

Respecto del material gráfico, específicamente las “Actividades grupales”, los expertos ubican entre niveles 4 y 5 varios de los indicadores: utilidad para el desarrollo de competencias, factibilidad de realizar y calidad en términos estéticos. La calidad en términos de contenido obtiene 1 respuesta en nivel 3, 2 en nivel 4 y 1 respuesta en nivel 5.

Con respecto a la gráfica de “Orientaciones para el facilitador”, se obtiene unanimidad de respuestas que evalúan todos los indicadores en nivel 5. Esto es, en cuanto a utilidad para mediar las actividades y calidad estética y de contenido.

Anexo 7. Resultados al finalizar la intervención.

Encuestas taller 5/6 educadoras párvulos y equipo psicoeducativo:

Consigna: Respecto del TALLER realizado, señale su GRADO DE ACUERDO respecto de cada una de las afirmaciones. Considere que el nivel 1 es muy en desacuerdo, el 2 es desacuerdo, el 3 es neutral, el 4 es acuerdo y el 5 muy de acuerdo.					
Preguntas	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	En acuerdo	Muy De acuerdo
el taller fue útil para comprender la temática.				1	5
El taller fue útil para conocer el set formativo y su utilización.				1	5
El taller me permitió incrementar mi conocimiento sobre competencias socioemocionales.				1	5
el taller fue claro.				1	5
El taller fue dinámico.			1	1	4
Consigna: Respecto del SET FORMATIVO entregado, señale su GRADO DE ACUERDO respecto de cada una de las afirmaciones. Considere que el nivel 1 es muy en desacuerdo, el 2 es desacuerdo, el 3 es neutral, el 4 es acuerdo y el 5 muy de acuerdo.					
Preguntas	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	En acuerdo	Muy De acuerdo
El material entregado será útil para mi formación en competencias socioemocionales.				1	5
El material entregado me permitirá ir desarrollando mis competencias socioemocionales			1		5
El material entregado es fácil de comprender.				1	5
El material entregado es aplicable en mi quehacer profesional.			1		5
El material entregado es un recurso que utilizaré en mi práctica.			1		5
Respecto del taller realizado, señale su GRADO DE PARTICIPACIÓN durante su ejecución. Considere el nivel 1 el menor grado de participación y 5 el mayor.					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	En acuerdo	Muy De acuerdo
			2	1	3
Respecto del taller realizado, señale su GRADO DE APRENDIZAJE durante su ejecución. Considere el nivel 1 el menor grado de aprendizaje y 5 el mayor.					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	En acuerdo	Muy De acuerdo

				4	2
Considerando todas las instancias que hemos tenido (focus group, encuestas, entrega de material, taller) SEÑALE SU GRADO DE SATISFACCIÓN con respecto a las expectativas que usted tenía de esta intervención, en relación al producto entregado. Considere que el nivel 1 es la mínima satisfacción y el 5 la máxima. *					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	En acuerdo	Muy De acuerdo
				3	3

Con respecto a la evaluación del taller realizado, se obtiene la totalidad de respuestas entre de acuerdo y muy de acuerdo en cuanto a la mayoría de los indicadores, es decir, respecto de la utilidad para comprender la temática y conocer el set de apoyo formativo, para incrementar su conocimiento sobre competencias socioemocionales y a la claridad. En cuanto al indicador de dinamismo, se presentan 4 respuestas en muy de acuerdo, 1 en acuerdo y 1 en neutral.

De acuerdo al set de apoyo formativo entregado, se obtienen respuestas entre de acuerdo y muy de acuerdo en la totalidad de las educadoras, referente a los indicadores de utilidad para la formación en competencias SE y facilidad de comprender. Para los indicadores de si el material entregado permitirá desarrollar competencias SE, aplicabilidad en el quehacer profesional y la posibilidad real de utilizarlo en su práctica, se obtienen 5 respuestas en muy de acuerdo y neutral.

Anexo 8. Consentimiento informado.

