



**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UN
LICEO TÉCNICO PROFESIONAL DE LA REGIÓN DEL ÑUBLE.**

Miguel Ángel Cancino Huayquimil.

Marco Eduardo Plaza Salazar.

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Psicología Educacional

Profesora Guía: Dra (c). Fabiola Melo

Facultad de Psicología

Santiago de Chile, diciembre de 2023

Dedicatoria

A mi familia, amigos/as y colegas, especialmente a mis hijas Ignacia y Emilia que, sin su energía, apoyo y motivación día tras día esto no sería posible *Reiñma ñi poyewün.*

A mi familia que me ha apoyado en todo momento desde el comienzo, también a mis padres que han estado conmigo siempre.

Lista de abreviaciones

CASEL:	Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional
CASEN:	Encuesta de caracterización socioeconómica nacional
EMTP:	Educación media técnico profesional
MPE:	Magíster en psicología educacional
MINEDUC:	Ministerio de educación
PEI:	Proyecto educativo institucional
PSU:	Prueba de selección universitaria
SEL:	Aprendizaje social y emocional (social and emotional learning)
SIMCE	Sistema de medición de la calidad de la educación
UNESCO:	Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación toma cada día más importancia, ya que, son trascendentales en la formación académica y personal de los/as estudiantes. Existen varios modelos que permiten elaborar, incorporar, fortalecer y/o practicar ciertas habilidades socioemocionales. Estos modelos toman protagonismo en la escena nacional e internacional, como también, los desafíos para el desarrollo de aprendizajes significativos en contextos teóricos dentro de una sala de clases, que dependiendo de las características institucionales, se logra con la adecuada participación estudiantil y el constante acompañamiento docente en la facilitación de los nuevos saberes.

El siguiente trabajo, expone una intervención realizada en un establecimiento educativo de formación media técnica profesional. Se establecen procesos y objetivos para realizar un diagnóstico, seguido de un análisis extenso en cuanto a las causas y efectos que se desprenden del problema y necesidad detectada, para culminar con la elaboración de un plan para la intervención flexible y contextualizada a la institución. En relación con lo anterior, el problema central se enmarca en una disminuida participación de los/as estudiantes en contextos teóricos dentro de la sala de clases, relacionado con un deficiente desarrollo de habilidades socioemocionales para el aprendizaje y que se adjunta a la baja implementación de metodologías colaborativas desde los/as docentes.

Por consiguiente, se establece abordar la necesidad institucional a través de tres ejes, cada uno de ellos con objetivos específicos para fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales de los/as estudiantes. Esto, fue posible mediante la implementación de una metodología de aprendizaje colaborativo a partir de los docentes, que en su diseño, fue acompañada por los interventores y logró vincular objetivos de asignaturas pertenecientes al plan común y de la especialidad, aumentado la participación de los/as estudiantes, incorporando innovación a la planificación de contenidos de los/as docentes e impactando positivamente en la institución. Esta intervención tiene el potencial de proyectarse a otros niveles educativos, gracias a sus características enfocadas en atender a la diversidad, la adaptabilidad de objetivos de aprendizajes generales y específicos, como también, la incorporación de otras habilidades socioemocionales requerida.

Tabla de contenido

<i>Introducción</i>	1
<i>Caracterización de la institución educativa</i>	2
<i>Descripción de la demanda</i>	5
<i>Marco de referencia</i>	7
Contextualización	7
Marco conceptual	9
Habilidades socioemocionales en la educación.....	9
Resolución de conflicto	10
Involucramiento educativo	11
Aprendizaje colaborativo	12
Marco teórico	13
Marco empírico	15
<i>Reporte del proceso de diagnóstico</i>	17
I. Descripción del plan de diagnóstico y las acciones implementadas	17
Metodología para la recolección de datos	17
II. Descripción de resultados del diagnóstico	21
III. Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico	24
<i>Reporte proceso de intervención</i>	26
I. Relevancia de la intervención	26
II. Diseño de la intervención	27
III. Reporte de acciones realizadas	34
IV. Descripción de resultado de la intervención	37
<i>Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención</i>	55

<i>Limitaciones y dificultades de la implementación</i>	<i>57</i>
<i>Conclusiones y proyecciones</i>	<i>59</i>
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>62</i>
<i>Anexos</i>	<i>68</i>

Introducción

El presente informe da cuenta del trabajo de intervención realizado en un liceo de educación técnica profesional de la región del Ñuble durante el 2022 y 2023. El objetivo general de esta intervención fue indagar dentro del aula, las habilidades socioemocionales del estudiantado en contextos de clases teóricas, utilizando como estrategia la colaboración en el aprendizaje, para aumentar la autorregulación, resolución de conflictos y la participación en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Desde el diagnóstico que se llevó a cabo se encuentra la necesidad de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos de aprendizaje y de bienestar escolar. Fortalecer estas habilidades en el estudiantado conlleva a la entrega de herramientas importantes en su formación académica y para la vida. Proponer una estrategia para la colaboración en el aprendizaje del estudiante eleva la motivación, comunicación y participación en la construcción de los nuevos saberes (Escribano & del valle, 2008). En consecuencia, involucrarse en el aprendizaje es un proceso de auto reflexión que le permite al estudiante regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en distintas situaciones. Esto incluye habilidades, tales como; autorregulación, manejo del estrés, control de impulsos, definición y persistencia en metas personales y académicas, motivación, habilidades de organización (CASEL, 2019).

En los siguientes apartados se expone la descripción del complejo educacional sus características institucionales. Posteriormente, se presenta la demanda desde el liceo hacia el equipo interventor respecto al aumento de conflictos dentro del aula, bajo rendimiento académico y disminuida participación en el proceso de aprendizaje. Seguido a esto, se expone el proceso de diagnóstico realizado, el planteamiento del problema, y diseño de la intervención, implementación y evaluación de la intervención. Finalmente, se presentarán los apartados de limitaciones, conclusiones, proyecciones y reflexiones a futuro sobre la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos de educación media técnico profesional.

Caracterización de la institución educativa

La presente intervención se llevó a cabo en un liceo mixto técnico profesional de subvención estatal, ubicado en la región del Ñuble. Este establecimiento educativo ofrece educación desde 1° medio hasta 4° medio, impartiendo las carreras de Mecánica Industrial, Administración de Empresas y Mecánica Automotriz. Para el período 2022, la matrícula total alcanza los 272 estudiantes.

El surgimiento de este liceo se debe a la necesidad de brindar educación a cientos de jóvenes de la comunidad que buscaban opciones de estudio de enseñanza media en comunas distantes a su lugar de residencia. Inicialmente, el liceo impartía clases de educación básica y media de manera conjunta. Sin embargo, en el año 2012 se separó del establecimiento de educación básica y se convirtió en un establecimiento exclusivo de educación técnico profesional. Este cambio conllevó la designación de un nuevo equipo directivo, especializado en liderar el desarrollo y gestión en educación técnico profesional.

El liceo cuenta con una infraestructura variada que incluye servicios de transporte escolar, residencias familiares para los estudiantes, laboratorio de ciencias, biblioteca, sala multiuso, gimnasio, espacios adaptados a necesidades educativas especiales, una cancha de deportes y un aula tecnológica equipada con tabletas táctiles, computadores portátiles con software de uso empresarial, pizarra interactiva y proyector de última generación. Además, el establecimiento ofrece cinco deportes para los estudiantes, los cuales son: ajedrez, fútbol, tenis de mesa, baby fútbol y básquetbol, a través de monitores deportivos. Asimismo, es importante mencionar que también se ofrecen varios talleres, entre los cuales se encuentra: manualidades, artes plásticas, teatro, preparación preuniversitaria, cursos de inglés básico, etc.

La población que atiende el liceo proviene de sectores urbanos y rurales de la región del Ñuble que alberga a las comunas de Trehuaco, Coelemu, Quirihue y Portezuelo, entre otras. La mayoría de los estudiantes provienen de familias con un alto índice de vulnerabilidad, según datos del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 2015 (CASEN, 2020). Además, el establecimiento ha sido clasificado por la Agencia de Calidad de la Educación con una categoría media en cuanto a su nivel de desempeño.

Los resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) son los siguientes: en la asignatura de Matemáticas, los puntajes SIMCE variaron entre 233 y 272 en los años 2016, 2017 y 2018. En la asignatura de Lenguaje, los puntajes SIMCE oscilaron entre 229 y 251 en esos mismos años. En cuanto a la PSU, en Matemáticas, se obtuvieron puntajes promedio de 426, 452 y 453 en los años 2019, 2020 y 2021 respectivamente. En la asignatura de Lenguaje, los puntajes promedio fueron de 400, 430 y 454 en esos mismos años. Se destaca que el liceo obtuvo un destacado puntaje en la prueba de Comprensión Lectora en el año 2021, posicionándolo como uno de los mejores de la región.

La misión del liceo tiene como objetivo principal que el estudiante desarrolle un proyecto de vida. En este contexto, la comunidad educativa se esfuerza por contribuir al desarrollo integral del estudiante, ayudándolo a trazar un camino para alcanzar sus metas en la vida. Además de la instalación de competencias y formación personal, el enfoque de la educación proporcionada se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos que permiten a los estudiantes crecer tanto a nivel académico como personal.

Por otro lado, la misión del liceo se orienta hacia el desarrollo individual, reconociendo las capacidades y diferencias únicas de cada estudiante. Se busca que las metodologías de aprendizaje sean flexibles y se adapten a las necesidades de cada Estudiante, entendiendo que no todos son iguales y que cada uno sigue su propio camino de desarrollo. Finalmente, se promueve que el estudiante sea un activo aporte a la sociedad, formando individuos que puedan contribuir de manera positiva a la misma.

La visión del establecimiento tiene como objetivo potenciar las habilidades de creatividad, emprendimiento y responsabilidad social en los estudiantes, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de valores fundamentales como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, tanto hacia sí mismos como hacia quienes los rodean.

El proyecto educativo institucional (PEI) del liceo, tiene como objetivo poder dotar a los estudiantes de una identidad propia y un desarrollo integral de las habilidades. En este se declaran sus cinco sellos educativos, que son los siguientes: el primer sello es la orientación a una Educación de Calidad (desarrollo personal y social del estudiante), Este punto se centra en que el estudiante debe desarrollar las competencias y habilidades necesarias para enfrentar su vida cotidiana, así como para contribuir al desarrollo social y profesional, cumpliendo con

los estándares de calidad que el Ministerio de Educación solicita en sus bases curriculares de educación técnico profesional.

En el segundo sello es el desarrollo de sólidos valores (orientado a fortalecer la disciplina). En este punto, el establecimiento busca fortalecer las competencias blandas y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el estudiantado, otorgando una gran importancia a los valores que deben cultivar para poder hacer frente a las demandas de la industria en su campo

El tercer sello del establecimiento es educación inclusiva (responder a la diversidad de necesidades). Este punto persigue que el establecimiento ofrezca una educación integral, atendiendo las necesidades cognitivas y personales del estudiantado. Se implementarán estrategias metodológicas y planes de apoyo con un equipo de psicólogos.

El cuarto sello es el crecimiento personal (orientado al conocimiento personal y desarrollo integral). Se busca que el estudiante se desarrolle de acuerdo con su edad, aplicando estrategias tanto en el ámbito cognitivo como en su desarrollo personal y social.

El quinto y último sello del establecimiento es el valor de la diversidad cultural (respeto por las personas). Lo que constituye una declaración de un desarrollo integral del estudiantado en el proceso de formación.

Descripción de la demanda

Luego de realizar los primeros contactos con el liceo, y de ser presentados al equipo directivo del establecimiento, el equipo de estudiantes del magíster en psicología educacional (MPE) se reunió con el encargado de convivencia escolar, la psicóloga y el encargado de vinculación, donde se dio a conocer la demanda inicial que tenía relación con una cantidad considerable de estudiantes con dificultades emocionales que los llevaban a conductas de autoagresión y en algunos casos de intento de suicidio. Al exceder el campo de acción del trabajo de intervención de la psicología educacional, no fue posible atender en este trabajo a esta demanda y se derivó a encargados del programa de Magíster que gestionaron apoyos correspondientes.

A raíz de esto, se nos planteó una segunda demanda. Al retomar las clases presenciales, los profesores informaron en los consejos que notaban una pérdida de sentido de pertenencia de los estudiantes hacia el establecimiento y su especialidad. Además, se mencionó la dificultad de desarrollar el trabajo colaborativo, la escasez de comunicación y la falta de escucha entre los estudiantes, así como los conflictos internos que se presentaban en el nivel de terceros medios del establecimiento.

Tras las conversaciones sostenidas con el equipo de profesores responsables de las clases en la educación media técnico profesional del liceo, se han identificado preocupaciones que destacan desafíos significativos en la continuidad de las clases regulares en la especialidad de administración. Estos desafíos incluyen un aumento de los conflictos, una baja participación en las clases teóricas y una escasa resolución de conflictos. Estos obstáculos han dificultado la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo, siendo su origen los conflictos internos que afectan al curso de tercer año de la especialidad de administración de empresas.

Por consiguiente, la demanda detectada en el liceo requiere de un trabajo y compromiso interdisciplinario entre el equipo directivo, docente y estudiantes del tercero medio de administración, además de poder fortalecer el ambiente de aprendizaje del tercero de administración buscando el desarrollo de habilidades socioemocionales y la aplicación de un trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades para relacionarse.

Por lo tanto, para abordar la demanda identificada en el liceo, es necesario llevar a cabo un trabajo interdisciplinario y un compromiso conjunto entre el equipo directivo, el cuerpo docente y los estudiantes de tercer año de administración. Además, es crucial fortalecer el entorno de aprendizaje del tercer año de administración, con un enfoque en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la promoción del trabajo colaborativo y el fomento de habilidades para las relaciones interpersonales. Como lo indica el modelo SEL de CASEL de la importancia de desarrollar habilidades de trabajo colaborativo para el desarrollo integral del estudiante.

La capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo, así como de navegar de manera efectiva en entornos con individuos y grupos. Esto incluye la capacidad para comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar, trabajar en colaboración para resolver problemas y negociar conflictos de manera constructiva, navegar en entornos con diferentes exigencias y oportunidades sociales y culturales, liderar y buscar u ofrecer ayuda cuando sea necesario. (Casel, 2020)

Marco de referencia

Contextualización

La educación media técnica-profesional (EMTP) es un nivel educacional que se enfoca en el aprendizaje práctico para desarrollar aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos teórico y práctica según la especialidad, desarrollando una educación por competencia al estudiantado.

Del total de establecimientos que imparten la modalidad técnico profesional, el 45.5% corresponden a centros educacionales de dependencia municipal y el 47% a establecimientos subvencionados mientras que el 7.3% corresponden a establecimientos de administración delegada y 0.7% establecimientos particulares. En términos de matrículas, alrededor de 204.000 estudiantes se matriculan en la modalidad técnico profesional. Lo cual representa 44,7% del total de suscritos de los dos últimos años de educación media técnico profesional (Sevilla, 2012)

Es importante mencionar que el “estudiante que ingresa a la educación técnico profesional proviene del 60% más necesitado de la población, siendo elegida por cerca de tres de cada cinco estudiantes” (Larrañaga et al, 2013, p. 01). De esta manera las y los estudiantes pueden salir al mundo laboral con aproximado de 18 años buscando un ingreso de manera efectiva y rápido.

En Chile, tras la pandemia por Covid-19 en el año 2020, la experiencia educativa de los y las estudiantes se vio drásticamente interrumpida por causa del confinamiento prolongado, el cierre de los establecimientos educativos y el cambio en la modalidad de las clases. Los sistemas educativos no estaban preparados para este cambio repentino causado por la pandemia. Se produjo de manera inesperada, por lo que no estar preparado para ello no significa falta de preparación es más bien una ruptura (Gutiérrez, 2020). Esta interrupción no solo resultó en retrasos en el aprendizaje, como era de esperar, sino que también tuvo consecuencias en la salud mental de los estudiantes, cuya magnitud aún no se ha comprendido completamente. Es importante mencionar que Chile fue uno de los países que cerró más días los establecimientos educativos, siendo 259 días lectivos, esto sin contar las vacaciones, los días festivos ni los fines de semana. De estos 259 días en total, 147 días correspondieron al año 2020 y 112 al año 2021 (Izquierdo et al., 2023).

Los sistemas educativos chilenos no estaban preparados para un cambio repentino causado por la pandemia. Lamentablemente no se pudo reaccionar a tiempo para entregar un mejor servicio a la educación, se comenzó a trabajar de forma online, pero de forma tardía, la mayoría de los estudiantes no estaban preparados para trabajar de esta forma, por lo que disminuyó el avance escolar, por lo tanto, no se preparó un terreno para entregar una mejor educación.

Una vez de regreso a las aulas los estudiantes demostraron cambios en el comportamiento y en la forma de relacionarse con los demás dejando en evidencia que la pandemia impactó de manera negativa a la convivencia escolar de forma alarmante.

Además, al regreso de la presencialidad, el sistema educativo sufrió un aumento explosivo de la cantidad de denuncias por problemas de convivencia escolar al interior de los establecimientos educacionales. Según cifras de la Superintendencia de Educación, “las denuncias por discriminación y situaciones de connotación sexual en el segundo y tercer trimestre del 2022 entre estudiantes han aumentado en un 108% y 85% respecto al mismo periodo de 2019, previo a la crisis sanitaria” (Izquierdo et al. 2023, p. 04).

Por lo tanto, se ha observado claramente que la interrupción en la interacción de los estudiantes ha tenido un impacto negativo en diversas áreas, entre ellas en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, lo que ha resultado en una pérdida significativa de sus capacidades sociales. La pandemia y las medidas de distanciamiento social generaron un escenario en el cual muchos estudiantes se vieron limitados en sus oportunidades de interactuar de manera adecuada con sus pares, afectando así su crecimiento en aspectos emocionales y sociales. La suspensión de clases presenciales durante el año 2020 debido a la pandemia provocó un grave impacto en los aprendizajes de los estudiantes y generó efectos negativos en su desarrollo socioemocional, junto con provocar un aumento de la deserción escolar (Mineduc, 2021).

En este contexto, resulta urgente la implementación de un plan que permita a los estudiantes recuperar una interacción plena y sin obstáculos. Esto implica la promoción de actividades y entornos en los que los estudiantes puedan reconectar con sus compañeros, aprender a lidiar con emociones y conflictos, y fortalecer sus habilidades sociales. Restaurar una interacción saludable entre los estudiantes es fundamental para su desarrollo integral y su bienestar emocional.

Marco conceptual

En esta sección, se ofrece una revisión bibliográfica de los conceptos más relevantes que respaldan tanto el diagnóstico como la intervención educativa llevada a cabo en la institución educativa. Para comenzar, se establecen conceptos fundamentales que mejorarán la comprensión de los procesos implementados durante la intervención educativa.

Para una comprensión adecuada, se defiende manera introductoria los siguientes conceptos: habilidades socioemocionales en la educación, resolución de conflicto e involucramiento educativo

Habilidades socioemocionales en la educación

Las Habilidades socioemocionales en la educación es un tema amplio y de gran importancia que aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno educativo. Estas habilidades comprenden la empatía, el trabajo colaborativo, la autorregulación, la resolución de conflictos, la asertividad, la autoestima y muchos otros aspectos fundamentales para el bienestar de los estudiantes y su éxito en la vida.

La educación de habilidades socioemocionales es esencial para ayudar a los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas con los demás y desarrollar un sentido de autoconciencia y responsabilidad. Estas habilidades no solo mejoran el ambiente escolar (Paucar, 2022) sino que también, tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros (Álvarez, 2020).

Se habla ciertamente de métodos que favorecen al desarrollo de las habilidades socioemocionales dentro de los establecimientos educacionales, siendo efectivo para el mejor avance en la enseñanza y aprendizaje del estudiante. Como lo define Justis et al. (2017);

La implicancia para el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro de las escuelas está dada bajo la conformación de la participación en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, que (el o la estudiante) reconozca sus propios sentimientos y emociones, con la capacidad de expresarlos, siendo empáticos dentro de la comunidad educativa

y reconociendo las dificultades que permitan emplear la resiliencia como un proceso de reflexión constante (p.118)

De manera complementaria, Modelo SEL (social and emotional learning) se basa en un proceso para desarrollar habilidades socioemocionales. Donde los/as niños/as y adultos de manera eficaz adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos positivos. (Casel, 2020)

Además, SEL de CASEL (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional), señala que el aprendizaje emocional con el entorno; la familia, comunidad, el colegio y aula, donde es fundamental para un mayor aprendizaje del estudiante, y el hecho de realizar un trabajo en el autoconocimiento permite abordar de mejor forma los desafíos del aprendizaje. Casel Tiene como objetivo “el desarrollo de habilidades sociales por medio de metodologías y técnicas que estimulan la creatividad, la sensibilidad y la habilidad para enfrentar problemas” (Dávila et al. 2022, p.75). El aprendizaje socioemocional abarca cinco áreas de competencia: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Su intervención busca, a través de intervenciones prácticas, con la vinculación entre la escuela, familia y comunidad.

El contexto social, familiar y educacional, como siempre siguen siendo el pilar fundamental para el mejor desarrollo del ser humano, siendo estos los factores que debemos trabajar, potenciar y avanzar para enseñar de forma efectiva la educación.

Resolución de conflicto

Para tratar de resolver diferentes tipos de problemas de manera adecuada, es necesario Que todos los miembros de la comunidad educativa, desarrollen capacidades para resolver conflictos, ya que el constante ritmo estresante de la sociedad, no permite una sana convivencia entre los humanos estamos en una sociedad que cada uno tiene sus propios objetivos, intereses, metas y los conflictos se suelen dar cuando más personas tienen discrepancias en dichos objetivos, intereses, deseos y/o metas o persiguen el mismo y hay una disputa entre ellos (Pérez et al., 2013).

En la convivencia diaria dentro de un establecimiento educacional los estudiantes deben aprender a encontrar cercanía y reciprocidad con otros estudiantes, así como también aprender que las emociones, sensaciones y experiencias son diferentes en cada persona, por lo que significa tener direcciones opuestas es parte del convivir diario y forma parte de las relaciones humanas. En este sentido los conflictos son inevitables y a veces impredecibles, pero la gran mayoría de ellos se pueden administrar y resolver (Mineduc, 2023). Es por esta razón que es importante desarrollar habilidades para resolver problemas en la comunidad educativa.

Se debe recordar que un centro educativo, además de ser un espacio de aprendizaje, es un lugar de convivencia, sabemos también que es un espacio en el cual se generan variados conflictos que debemos abordar. Conflictos que se producen fruto de las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores. (Siena, 2016) Después del regreso de la presencialidad, existió un aumento en la cantidad de conflictos escolares y cada vez con mayor gravedad, lo que demuestra la necesidad urgente de crear estrategias. Los conflictos que se generan no solo implican una discontinuidad de las pautas habituales de interacción social, sino también en los hábitos de comportamiento individual y colectivo, y otras diversas consecuencias a nivel psicosocial. (Paredo, 2020)

Involucramiento educativo

Dentro del involucramiento que se trabaja en las actividades, debemos identificar que estos son actitudes del estudiante, así como también las relaciones entre pares en los establecimientos educacionales, esto permite una interacción con el resto de la comunidad educativa. “El involucramiento en el proceso educativo se refiere a las actitudes de los estudiantes y los estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje” (Negrini, 2010, p.64). Al trabajar este tipo de factores se establece un compromiso activo de parte del estudiante para resolver problemas de mayor complejidad y realizar los trabajos y labores que se han consignado, “respondiendo de forma efectiva a este tipo de actividades y contenidos. El involucramiento es un compromiso activo para prestar atención, cumplir con trabajos y encontrar algún valor inherente en lo que se realiza en el colegio” (Negrini, 2010, p.65).

El involucramiento escolar se refiere a las relaciones que surgen entre los miembros de una comunidad educativa que, como grupo, tienen como objetivo apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de sus carreras académicas.

Sin embargo, el involucramiento escolar se refiere a las relaciones que surgen entre los miembros de una comunidad educativa que, como grupo, tienen como objetivo apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de sus carreras académicas (Mella et al., 2017). De esta manera, el involucramiento de todas las partes, como los estudiantes, profesores y miembros del establecimiento que beneficia considerablemente a la motivación del estudiante, así como también a tener mejores resultados de aprendizaje. En términos prácticos, se ha observado que el trabajo en equipo aumenta la motivación o el involucramiento de los estudiantes, el rendimiento y sobre todo el aprendizaje significativo. La vinculación con el entorno escolar y social permite en términos generales un mejor desempeño en el aprendizaje del estudiante. Se da la importancia al involucramiento debido a que este es requerido para un aprendizaje efectivo y el logro escolar. Asimismo, “se relaciona con otras metas de la educación, aparte del logro académico, como el desarrollo de las habilidades socioafectivas y de los sentidos de valoración y pertenencia” (Parrales et al., 2013, p.2).

Aprendizaje colaborativo

En la actualidad existe una necesidad de desarrollar en mayor medida estrategias en la sala de clases que tengan como base el aprendizaje colaborativo, más que una necesidad es una herramienta para lograr mejores resultados en los estudiantes.

Según plantea Vygotsky, los aprendizajes se generan a través del trabajo en equipo, todos los estudiantes pueden construir más de un aprendizaje al interactuar y observar a los diferentes miembros del grupo. Esto quiere decir que en el momento en el que se produce una interacción entre dos o más personas, se genera la posibilidad de producir un cierto conocimiento colaborativo (Cabrera, 2020).

Siguiendo con el mismo planteamiento, los seres humanos construimos nuevos conocimientos cuando nos relacionamos con los demás. Somos personas que a través de la interacción podemos conocer, observar y construir nuevos conocimientos para tener un mejor desarrollo cognitivo, social y cultural. Todos los participantes pueden y deben contribuir con

sus actuaciones a conseguir una colaboración eficaz que promueva los procesos comunicativos, sociales y cognitivos implicados en el aprendizaje (Coll y Engel, 2018).

Para que se pueda desarrollar un ambiente de interacción entre los estudiantes y en el aprendizaje colaborativo se debe diseñar en ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocional, la contrastación de hipótesis, la búsqueda planificada de información, el desempeño de roles, el cruce de opiniones sustentadas y argumentadas desde las evidencias conceptuales, la evaluación con sentido de logros y dificultades, todo ello en procura de la obtención de metas que se alcanzan en cooperación con otros (Galindo y Arango, 2009).

Marco teórico

El aprendizaje colaborativo se presenta como una alternativa metodológica frente a los modelos tradicionales. Esta forma de aprender, más activa, dotará a los alumnos de recursos y destrezas que les permitirán aprender a lo largo de la vida, al adquirir nuevas habilidades socioemocional que les faciliten estrategias de interacción social y cooperación (Guerra et al., 2019). En esta línea y llevando a cabo un proceso satisfactorio de la colaboración en el aprendizaje, se logra el desarrollo de competencias fundamentales en aspectos de la interacción del estudiantado en la adquisición de saberes, potenciando el desarrollo de este para el o los objetivos de aprendizajes planteados, fomentando la responsabilidad personal que aportará cada integrante dentro del grupo de trabajo, como también, la integración de habilidades sociales para la comunicación interpersonal, organización de tareas, liderazgo y escucha activa (Johnson y Johnson, 2014).

Esta metodología no solo abarca el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, sino que actúa en el campo de las percepciones respecto a este tipo de aprendizaje, influenciado por las experiencias previas del estudiante, que lo impulsará a un mayor involucramiento en las tareas y roles a desempeñar o, por el contrario, percibirá como no satisfactorio la aplicación de esta estrategia y tendrá una mayor tendencia al trabajo individual (Rodríguez, 2020).

En relación con lo anterior, involucrarse en el aprendizaje es un proceso de auto reflexión que le permite al estudiante regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en distintas situaciones. Esto incluye habilidades, tales

como la autorregulación, el manejo del estrés, el control de impulsos, la definición y persistencia en metas personales y académicas, la motivación y las habilidades de organización (Casel, 2019). En el área de la psicología educacional existen variados modelos de desarrollo de habilidades socioemocionales, como el modelo Sel de Casel, de la universidad de Emory denominado aprendizaje social, emocional y ético educando el corazón y la mente y el modelo de la universidad de Colombo Americana nombrado modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales.

De esta manera, cuando los estudiantes sienten interés por el objetivo común de aprendizaje propuesto, y más cuando colectivamente los resultados son positivos y se aprecia el aporte individual al trabajo colaborativo de grupo (Panadero, 2011). Cuando hay un involucramiento colaborativo y se desarrolla un aprendizaje como la autorregulación en el aprendizaje fortalece la relación de su entorno y entre pares, amplía las posibilidades de comportarse adecuadamente ante diferentes estímulos que se presenten y fortalece la capacidad de proyección en cuanto a metas (Wagner, 2018). Al igual que cualquier habilidad, se debe desarrollar procesualmente, con desafíos que pueden ir desde lo ínfimo a lo magno ante cualquier temática de interés personal, procurando el análisis de la acción y reacción de la decisión tomada, respetando reglas, ignorar distracciones y priorizar el avance paso a paso del objetivo (Gronneberg, 2014).

La colaboración para el aprendizaje y la autorregulación se vincularán a una mejor capacidad de resolución de conflictos y ha sugerido que los alumnos participan activamente en su proceso de aprendizaje, monitorizando y regulando su proceso de estudio con el fin de alcanzar determinados objetivos (Rosario et al., 2014) Así, la resolución de conflictos en contextos de aprendizaje se desarrolla a través de instancias donde se elabora la formación y crecimiento del estudiantado al expresar opiniones e intereses diversos referidos a situaciones académicas y/o personales, donde, las normas claras de convivencia escolar, el respeto mutuo y las estrategias del profesorado aplicadas en el proceso Enseñanza – Aprendizaje son fundamentales para un clima de aula sano y conseguir traspasar los nuevos saberes (Vaello, 2003). Por lo tanto, la resolución de conflictos dentro del aula es parte del clima de aula donde la percepción del estudiantado y la planta docente infieren en los aspectos para el adecuado rendimiento académico y de incidencia directa hacia la contención emocional del estudiantado (Maldonado, 2016).

En consecuencia, la formación reflexiva afianzada en el diálogo con una actitud pacífica dentro de la sala de clases, enseñando la tolerancia frente a situaciones de conflicto y fortaleciendo el respeto, encaminará a una adecuada actitud para resolver cualquier problemática, generando sensibilidad hacia la comunidad educativa en torno a la temática de emplear la no violencia cuando se visibiliza el problema (Varela y Tijmes, 2007).

Marco empírico

Existen múltiples estudios e investigaciones sobre métodos de aprendizaje que garantizan la adquisición de habilidades y de competencias para resolución de conflictos en contextos de formación media técnica profesional y en contextos de educación. Estos estudios indagan en la implementación de metodologías colaborativas de aprendizaje, una de ellas es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual se propone como herramienta didáctica, metodológica y/o como una estrategia del aprendizaje, sin embargo, bajo la investigación se propone como la alternativa de aprendizaje activo y autónomo centrado en el estudiante (Espinoza, 2021).

En este sentido, los aportes de Villalobos et. al. (2016) sobre los resultados de una adecuada y contextual aplicación del ABP en estudiantes de secundaria de la Ciudad de México, obtuvo como resultado un mayor desarrollo de la independencia cognoscitiva en la obtención de conocimientos bien adquirido de la especialidad de química, competencias para el trabajo autónomo y capacidad de autocrítica en contextos académicos y personales. También, desde la observación sobre las prácticas tradicionales que se implementan hasta hoy las escuelas, el ABP se presenta como una respuesta a la diversidad presente en aula, acude a reformular la aplicación de contenidos curriculares sin modificar los objetivos y responde a una adecuada evaluación conformada por habilidades y competencias (Haghparast, et al., 2007).

De esta manera, a través del ABP el/la docente se transforma en facilitador/a del aprendizaje, generando espacios en donde se adquieren los nuevos saberes, logrando estimular la participación en la búsqueda de los objetivos propuestos y controla el proceso según las dificultades presentes. Al respecto Travieso y Ortiz (2018) en una investigación realizada a estudiantes de primer año de la Universidad de la Habana en Cuba sobre métodos para aumentar el desempeño académico, sugieren que, para un mayor resultado de logro, el

ABP debiese ser aplicada en cuatro momentos o fase. Para empezar, entregamos al estudiante un problema para que pueda resolver. Puede ser un problema amplio, donde el estudiante tenga varias formas de abordarlo y pensar para llegar al mejor resultado posible, teniendo en cuenta sus diferentes habilidades. Este diseño puede tomar en cuenta tanto un problema real que ocurre en la vida real como un ejercicio simulado de un problema que podría ocurrir en la vida real. Además, se debe tener en cuenta que, en esta situación, el estudiante debe utilizar todos los conocimientos que ha aprendido, así como los procedimientos, operaciones y valores que ha aprendido.

El objetivo es que los estudiantes utilicen todo el conocimiento que han aprendido durante su capacitación para resolver y solucionar problemas. En tercer lugar, los estudiantes se dividen en pequeños grupos (de no más de tres o cuatro estudiantes). El trabajo en grupo tiene como objetivo realizar una reconstrucción colectiva de información que permita una solución más rápida, observando diferentes puntos de vista. En este momento, es crucial que el profesor sea lo más claro posible en la explicación del problema, que vuelva aclarar en qué consistirá la actividad y las acciones que el equipo deberá realizar para su resolución. Luego de analizar el problema, el equipo pasa al momento evaluativo, donde se presentan los resultados de un trabajo de grupo, una presentación u otra evaluación.

Reporte del proceso de diagnóstico

I. Descripción del plan de diagnóstico y las acciones implementadas

Metodología para la recolección de datos

En cuanto a la metodología para la recolección de datos utilizada, se optó por una que ayudara a caracterizar y describir la realidad del estudiantado (Flores, 2009), con reflexión desde la mirada docente mediante relatos a modo de respuesta en las dimensiones de formación académica, convivencia escolar y habilidades socioemocionales. Todo esto en un entorno consensuado, cómodo y confidencial previamente coordinado con todos/as las/os participantes.

Para recoger la información necesaria del contexto educativo se llevó a cabo la aplicación de entrevistas semi estructuradas, con enfoque cualitativo y de carácter grupal (Monje, 2011), siguiendo una guía de preguntas creada por el equipo interventor (ver anexo A). Este instrumento fue aplicado a la planta docente del establecimiento educativo en pasos secuenciales y previamente programados de la siguiente manera:

1. Reunión con equipo directivo: Esta instancia se realizó de manera virtual a modo de diagnóstico, siguiendo los objetivos propuestos para dar relevancia, conocer y atender la necesidad más urgente del contexto educativo, delimitar cuál/es habilidades socioemocionales son las adecuadas en el aprendizaje y formación del estudiantado y que permita aumentar la precisión de los objetivos propuestos en la elaboración del instrumento para la recolección de información.
2. Revisión de documentos: Este paso se realizó con la solicitud de información sobre el proyecto educativo, plan de convivencia escolar, manuales de orientación y perfil del estudiante de las distintas especialidades de formación técnica profesional, esto con el fin de analizar en detalle todos los alcances que involucran la formación y la necesidad del establecimiento.
3. Aplicación del instrumento: Previa coordinación con directivos/as del establecimiento educativo y lineamientos del MPE se estableció fecha y horario para llevar a cabo la instancia, en la cual, participaron de los/as docentes de plan general y especialidad previo consentimiento (ver anexo B), divididos en dos grupos

aleatorios, con una duración de noventa minutos por grupo. En dicha instancia se cumplieron roles de entrevistador, guionista, tomador de apuntes y notas de campo para complementar la información por parte de los estudiantes responsables

Tabla 1*Reporte plan diagnóstico implementado en el establecimiento*

Objetivo General		Indagar en las necesidades institucionales desde el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aprendizaje dentro del aula.			
Objetivos Específicos	Descripción de las Acciones	Responsables	Fuentes de Información	Métodos de Recolección	Medios de Verificación
O.E 1 Reflexionar sobre las experiencias de los docentes frente al desarrollo de aprendizajes dentro del aula.	Contacto y coordinación con el equipo directivo del establecimiento. Reunión reflexiva online sobre factores que impactan en el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del aula.	Estudiantes Marco Plaza – Miguel Cancino pertenecientes al MPE.	Fuente primaria: Docentes de plan general, de las especialidades y equipo directivo del establecimiento.	Apuntes escritos en formato digital desde los relatos reflexivos del cuerpo docente y equipo directivo.	Presentación en Adobe. Apuntes escritos. Lista de asistentes.
O.E 2 Analizar información en relación con el proyecto educativo, plan de convivencia escolar, manual de	Contacto y solicitud de documentos sobre el establecimiento. Análisis de la documentación solicitada	Estudiantes Marco Plaza – Miguel Cancino pertenecientes al MPE.	Fuente primaria: Equipo directivo del establecimiento. Fuente secundaria: Proyecto educativo, plan de convivencia escolar, manual de	Apuntes escritos en formato digital desde la documentación solicitada.	Apuntes escritos. Descripción del análisis de la información.

orientación y perfil del estudiante			orientación y perfil del estudiante técnico profesional .		
<p>O.E 3</p> <p>Identificar las habilidades socioemocionales más disminuidas en contextos de aprendizajes teóricos dentro del aula.</p>	<p>Contacto y coordinación con el establecimiento.</p> <p>Firma de consentimientos voluntarios para la participación de la jornada de entrevista para recolectar información.</p> <p>Recolección de los consentimientos y archivados de los mismos (Anexo V).</p> <p>Aplicación de instrumento.</p>	<p>Estudiantes Marco Plaza – Miguel Cancino pertenecientes al MPE.</p>	<p>Fuente primaria: Docentes de plan general y de las especialidades.</p> <p>Fuente secundaria: Utilización de instrumentos cualitativos en base a fundamentos teóricos.</p>	<p>Entrevista semi estructurada para dos grupos en dos instancias.</p>	<p>Presentación del propósito y acuerdos éticos de la jornada.</p> <p>Grabación de audio y apuntes digitales.</p> <p>Notas y observaciones de campo dentro del establecimientos.</p>

II. Descripción de resultados del diagnóstico

En cuanto a los resultados del proceso de diagnóstico, nuestro objetivo principal fue en indagar las necesidades institucionales desde el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aprendizaje dentro del aula. De este objetivo general, se desprendieron los siguientes tres objetivos específicos. .

El primer objetivo específico fue reflexionar sobre las experiencias docentes de las especialidades técnicas y de plan común en el desarrollo de aprendizajes dentro del aula. Esta instancia fue ejecutada de manera online, en una jornada de diálogo y tomando apuntes de los comentarios para incorporarlos en nuestras notas del proceso de diagnóstico, en donde la participación de todo el equipo directivo en una instancia de conversación contribuyó a facilitar información importante en cuanto a describir la realidad de las planificaciones de la planta docente, tipos de evaluaciones, comportamientos generales por cada nivel, promedios por cada curso, cantidad de estudiantes, porcentaje de vulnerabilidad y cantidad de horas teóricas y prácticas por especialidad.

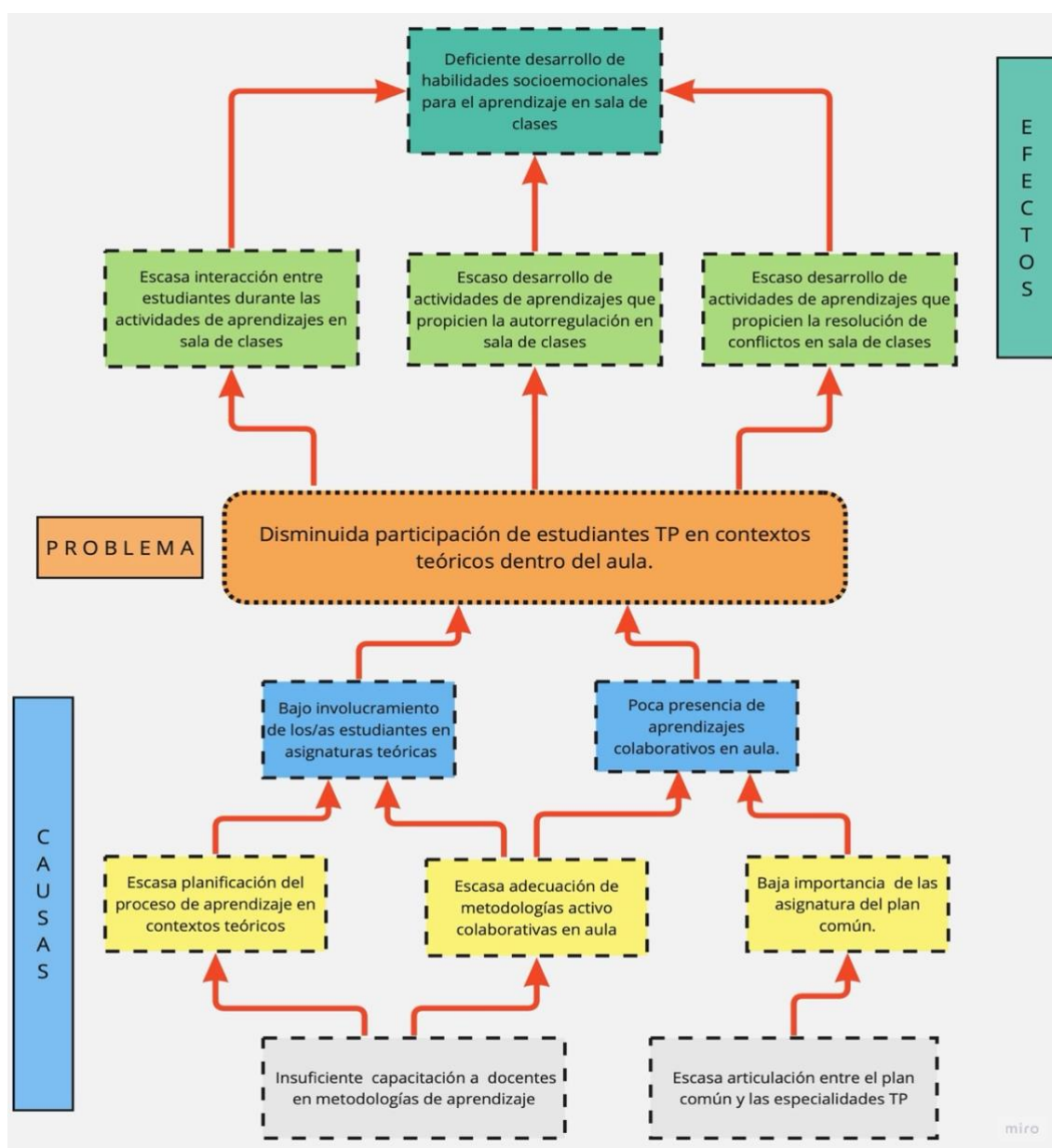
El segundo objetivo específico fue analizar información mediante la solicitud digitalizada de documentación académica al equipo directivo, en cuanto al proyecto educativo, plan de convivencia escolar, manual de orientación y perfil del estudiante. Esta información tuvo un alcance positivo para nuestro trabajo, ya que, luego de la revisión exhaustiva que contempló horas de exploración de los documentos y subrayando ciertos apartados, nos aportó características relacionadas a las metodologías implementadas en la formación técnica profesional, protocolos de acción para la sana convivencia escolar, talleres de orientación por niveles y valores institucionales presentes en el proceso de formación del estudiantado.

Como tercer objetivo específico logramos identificar las habilidades socioemocionales más disminuidas en contextos de aprendizajes teóricos dentro del aula a través de entrevistas grupales (ver anexo B) para los/as docentes de especialidad y plan común. Estas instancias fueron realizadas en una jornada diurna de carácter presencial, previamente coordinadas junto al equipo directivo, conformado por grupos mixtos en género y asignaturas, en donde los/as participantes fueron acompañados de inicio a fin por los entrevistadores, siguiendo una pauta y guiados en todo el proceso para conseguir la información necesaria.

A partir de las acciones diagnósticas mencionadas, se detectaron algunos ámbitos de intervención que se desprenden del análisis del proceso de diagnóstico. De esta manera, se construyó un árbol de problemas que incluye distintos niveles de causas y efectos identificados en torno al problema establecido.

Imagen n° 1

Árbol de problemas desde el análisis del proceso de diagnóstico.



Respecto al análisis de los hallazgos pertenecientes al árbol de problemas de la imagen anterior se definió como problema central la disminuida participación de los/as estudiantes de las especialidades técnicas profesionales en contextos teóricos dentro de la sala de clases, en el cual se entrelazan distintas causas y efectos que impactan al desarrollo formativo de habilidades y competencias, que a continuación se detallan:

Como causas encontramos la insuficiente capacitación para la planta docente en metodologías para el aprendizaje, lo cual provoca una escasa planificación para abordar los contenidos establecidos en el programa del plan común y de las especialidades técnicas. Esto a su vez limita la incorporación de estrategias colaborativas en el aula para el estudiantado, contribuyendo a la baja articulación entre el plan común y las especialidades técnicas, que desde la mirada docente, los/as estudiantes tienden a darle menos importancia a las asignaturas del plan común por ser completamente teóricas y menos activas en comparación con las de las especialidades técnicas, culminando en una baja presencia e involucramiento de los/as estudiantes en la sala de clases.

También, dentro de este análisis para el problema descrito los docentes indicaron una falta de apoyo para la implementación de didácticas en aula y acompañamientos de cómo incorporar metodologías de aprendizaje en la sala de clases que sean más activas para los/as estudiantes. Donde las acciones en el quehacer docente son fundamentales, debido al particular perfil del estudiantado que, está centrado en el enfoque de formación técnico profesional basado en el desarrollo de competencias específicas vinculantes a una práctica laboral, que idealmente debe terminar en una empleabilidad según las necesidades del sector económico.

En cuanto a los efectos de esta problemática, se encontraron escasas interacciones entre los/as estudiantes relacionadas a las actividades para los aprendizajes dentro de la sala de clases, estas conllevan a las escasas instancias que propicien la autorregulación y la resolución de conflictos. Estos factores limitan la participación del grupo curso, provocan desmotivación por aprender, generando baja comunicación entre pares y afectando la sana convivencia, condiciones suficientes para evidenciar tras este análisis el deficiente desarrollo de habilidades socioemocionales.

En relación con lo anterior, el equipo directivo reconoció la insuficiente gestión para la capacitación en temáticas de aprendizaje colaborativo dentro de la sala de clases,

planificación de contenidos, articulación de asignaturas teóricas del plan común y de las especialidades técnicas profesionales, como también, el disminuido desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de los/as estudiantes. Estas reflexiones ayudaron a percibir la realidad del establecimiento, generando una disposición al cambio de manera positiva para el logro de los objetivos propuestos, coordinando jornadas de participación entre docentes y directivos, demostrando colaboración para la disminución de las barreras presentes y fortaleciendo las instancias de comunicación entre los mismos.

III. Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico

A partir de los hallazgos de nuestro diagnóstico, se evidencia que la necesidad de promover la participación educativa y desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación técnica profesional de los/as estudiantes, como también, la necesidad de fortalecimientos de las estrategias metodológicas de colaboración en el aprendizaje dentro de la sala de clases desde los/as docente en contextos teóricos, con el fin de aumentar la participación, interacción, resolución de problemas y autorregulación en el proceso enseñanza - aprendizaje de los/as estudiantes.

En educación se pueden encontrar diversas dificultades que los/as docentes deben enfrentar de manera particular. Una de estas dificultades es atender la emocionalidad con la que se presentan los/as estudiantes en la escuela al momento de aprender y desde ahí, abordar las prácticas más asertivas en la construcción de aprendizajes significativos para ellos/as, en ese contexto “el sistema escolar debiera favorecer experiencias de bienestar, sin que esto implique negar la identificación de emociones consideradas ‘negativas’” (Milicic et al., 2014). Por otro lado, el impacto que genera una disminuida participación del estudiantado en aula puede estar relacionado a las adecuaciones de la planificación de contenidos, determinante para lograr una tríada entre docente – discente – contenido (Solar y Díaz, 2009).

Desde la mirada de Ascorra et al. (2016) la participación activa estudiantil tiene una relación directa entre todos los actores de una comunidad educativa para la construcción de aprendizajes, convivencia escolar, participación ciudadana y clima dentro de los establecimientos. En el año 2021 se realizó un estudio sobre “El impacto del confinamiento en la dimensión socioemocional de los estudiantes chilenos” a cargo de la agencia de la calidad de la educación, donde se pudo diagnosticar los aprendizajes íntegros en el desarrollo

de habilidades socioemocionales del estudiantado, los resultados expuestos desde el MINEDUC (2021) fueron los siguientes:

Los siguientes resultados del estudio tuvo la participación de 1.866.503 estudiantes entre los niveles de primero a cuarto año medio de enseñanza, donde el 55% de los/as estudiantes de educación media señaló sentirse “aburrido”, más de un 40% sentirse “enojado” o “mal genio”, otro 54% de los encuestados/as declaró estar “con menos ganas de hacer cosas”, y el 70% de los/as estudiantes declaró tener dificultades para expresar sus emociones” (p.4).

Además, las acciones y objetivos requeridos desde un establecimiento técnico profesional hacia los sectores productivos empresariales deben alinearse en los procesos que un estudiante debe conocer, como también con la capacidad de insertarse en el ámbito laboral para aplicar los aprendizajes adquiridos en su formación. Es así como, según cada especialidad, los establecimientos deben asegurar diversos ámbitos de formación, tales como: espacios, vinculación con el medio, evaluación, infraestructura, motivación, situación económica y social, como también las estrategias pedagógicas que estas impliquen (Buenas Prácticas en la Educación Media Técnica Profesional, 2020).

Para finalizar, debemos mencionar que a pesar de algunas limitaciones en cuanto a reagendar jornadas planificadas necesarias para el proceso, reuniones con docentes y directivos, coordinación de espacios y nuestros traslados interregionales, destacamos el logro de todos los objetivos propuestos en el proceso de diagnóstico que se llevó a cabo en el establecimiento, principalmente en la indagación de las necesidades institucionales para el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos teóricos de aprendizaje. Asimismo, la buena disposición de los docentes en los objetivos específicos para la reflexión desde el aporte para compartir sus experiencias en el desarrollo de aprendizajes dentro del aula, el análisis de información del proyecto educativo, convivencia escolar, orientación y perfil del estudiante. Esto permitió apoyar en la identificación de las habilidades socioemocionales más disminuidas en contextos de aprendizajes teóricos dentro del aula de los/as estudiantes.

Reporte proceso de intervención

I. Relevancia de la intervención

Este apartado articula los sustentos teóricos – empíricos mencionados anteriormente, como también, el contexto del establecimiento y los resultados del proceso de diagnóstico en cuanto a la relevancia del desarrollo de habilidades socioemocionales. Principalmente, estas habilidades aumentarán las capacidades de relacionarse, resolver de conflictos y autorregularse, las que se llevarán cabo mediante la implementación de una metodología de aprendizaje colaborativo en contextos teóricos dentro de la sala de clases para los/as estudiantes.

Durante el proceso diagnóstico, tanto docentes como directivos del establecimiento evidenciaron situaciones de conflictos dentro del aula entre estudiantes, baja responsabilidad en la entrega de trabajos, poca participación y bajo rendimiento académico en general. De lo anterior, el equipo directivo se muestra especialmente preocupado dando prioridad a esta problemática, de manera de evitar un aumento en el tiempo, declarando así la necesidad de buscar apoyos y soluciones al contexto anteriormente descrito.

También, el equipo directivo menciona que a nivel institucional es necesaria la innovación en cuanto a los procesos de aprendizajes que atiendan a la diversidad, con resguardo de los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación, esto en función al trabajo realizado para obtener la distinción de liceo bicentenario de excelencia académica. En esta línea, se hace relevante atender el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes a través de prácticas docentes más innovadoras, junto al acompañamiento del cuerpo docente en la implementación de estrategias y metodologías colaborativas dentro de la sala de clases para contextos teóricos que apoyen el desarrollo socioemocional del estudiantado. En este sentido, Larraz et al. (2014) indica que el desarrollo de competencias desde el modelo pedagógico implica la comprensión de saber aplicar el conocimiento teórico frente a situaciones desconocidas y que se transfiere adecuadamente cuando el estudiante es activo y el profesor lo guía y acompaña durante todo el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Villarroel y Bruna (2019) consideran necesario reflexionar y promover espacios auténticos para el aprendizaje y su evaluación, ya que, generar actividades o trabajos en aspectos similares al mundo laboral fortalece el desarrollo en aspectos de autorregulación

en el aprendizaje, llevando al estudiante a posicionarse participativamente al trabajo colaborativo. Asimismo, la UNESCO (2021) infiere en que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aprendizaje para los/as estudiantes es un objetivo clave, de múltiples dimensiones por la diversidad actual, entre ellas, la capacidad de relacionarse, la resolución de conflictos dentro y fuera de la escuela, como también, la responsabilidad académica y ética frente a la toma de decisiones.

Es por esto que, luego del proceso de diagnóstico y el análisis extenso de las causas y efectos presentes, se decide como foco central de intervención fortalecer la baja participación del estudiantado en contextos teóricos dentro del aula, promoviendo habilidades para la resolución de conflictos, autorregulación e interacción entre estudiantes.

En cuanto al proceso, se planificaron jornadas en las cuales se abordaron temáticas desde el quehacer docente, estrategias relacionadas con el aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo dentro de la sala de clases y los beneficios de implementar habilidades socioemocionales en el proceso. Al respecto, la importancia de desarrollar la inteligencia emocional de cualquier individuo desde la mirada de Berger (2017) a partir de las inteligencias inter e intrapersonales de Garden (1983) y complementado por Goleman (1996) a vincularlas con el desarrollar habilidades socioemocionales para la educación desde los aportes de la psicología, beneficiaria a la pedagogía en aspectos tales como; la conciencia en uno mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las relaciones interpersonales en contextos de aprendizajes para los/as estudiantes.

II. Diseño de la intervención

El siguiente diseño de intervención contiene acciones planteadas desde el objetivo general, el cual es fortalecer la participación del estudiantado y el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos teóricos dentro de la sala, mediante la aplicación de una metodología de aprendizaje colaborativo. Estas acciones se elaboraron pensando en flexibilizar cualquier inconveniente que afectará nuestro objetivo y considerando el proceso de tres ejes que se detallan a continuación:

El primero se enfoca en compartir prácticas docentes en el desarrollo de aprendizajes para el estudiantado dentro del aula con los/as docentes. Esta acción se llevó a cabo en un entorno reflexivo, de conversación y desarrollando en conjunto algunas temáticas sobre el

quehacer docente mediante una infografía (ver anexo F). Esta jornada contribuyó a destacar el rol docente dentro de la sala de clases, en donde la co – construcción de enseñar saberes y compartir estas experiencias entre pares también es parte de saber aprender, de co- construir buenas prácticas formativas, de atender las dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje en cuanto a planificaciones y la selección de material pedagógico adecuado.

El segundo eje se elaboró pensando en potenciar las prácticas implementadas en estrategias de aprendizaje colaborativo dentro de la sala de clases para docentes y directivos. Esta jornada fue iniciada con una exposición digital, en un entorno de diálogo y conversación, con enfoque conceptual en términos desde la ciencia, teorías e investigaciones que fundamentan el desarrollo de aprendizajes significativos en entornos colaborativos y como se involucran las habilidades socioemocionales en el aprendizaje. En esta última etapa, se presentó el aprendizaje basado en problemas, una estrategia metodológica activa y colaborativa, que como medio, cumple con las características para disminuir las necesidades institucionales, en donde el estudiantado es protagonista de su aprendizaje y el/la docente toma un rol de facilitador del mismo.

Como tercer y último eje, estructuramos un acompañamiento para los/as docentes con el fin de construir y planificar la estrategia metodológica para la colaboración en el aprendizaje de los/as estudiantes dentro de la sala de clases, en donde docentes del plan común y especialidad articularon objetivos de aprendizajes, co – construyeron el desafío de educativo, definieron los aspectos para la elaboración del problema y elaboraron rúbricas para la evaluación de los aprendizajes esperados e incluyeron habilidades socioemocionales como parte fundamental del proceso. Para finalizar, se muestra el plan de intervención en la siguiente tabla:

Tabla 2*Reporte del plan de intervención para el establecimiento educativo*

Objetivo General	Fortalecer la participación del estudiantado y el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos teóricos dentro de la sala, mediante la aplicación de una metodología de aprendizaje colaborativo			
Objetivo específicos para cada eje	Descripción de las acciones	Responsables	Beneficiarios	Medios de verificación
Eje 1: Compartir prácticas docentes en el desarrollo de aprendizajes para el estudiantado dentro del aula.	<ol style="list-style-type: none">1. Coordinación de jornada con equipo directivo.2. Exposición sobre el quehacer docente al cuerpo de profesores/as.3. Reflexiones en torno a las prácticas de formación dentro de la sala de clases4. Plenario sobre el quehacer docente.	Estudiantes del MPE.	Docentes y Directivos del establecimiento.	Acta de reunión (ver anexo C) Lista de asistencia (ver anexo D) Mail de confirmación de la programación total de la jornada Captura de pantalla de la jornada junto a los/as participantes (ver anexo E) Material digital E1 (ver anexo F) Captura de pantalla del “Jamboard” realizados por el cuerpo docente (ver anexo G)

<p>Eje 2: Potenciar las prácticas implementadas en estrategias de aprendizaje colaborativo dentro de la sala de clases</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinación de jornada con equipo directivo. 2. Reflexión sobre metodologías de aprendizaje colaborativo al cuerpo de profesores/as. 3. Dinámica grupal sobre análisis de caso: Exposición de una problemática al bajo interés de trabajos grupales en aula. 4. Plenario de posibles soluciones y experiencias similares del cuerpo docente 5. Concepto, definiciones y ejecución de la metodología para el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). 6. Roles en el aprendizaje colaborativo. 	<p>Estudiantes del MPE.</p>	<p>Docentes del plan común y de la especialidad técnica.</p>	<p>Acta de reunión (ver anexo C)</p> <p>Lista de asistencia (ver anexo D)</p> <p>Material digital E2 (ver anexo H)</p> <p>Captura de pantalla del “Jamboard” realizados por el cuerpo docente (ver anexo I)</p> <p>Material digital E2.1 (ver anexo J)</p> <p>Material digital E2.2 (ver anexo K)</p>

	7. Plenario de reflexión y cierre.			
Eje 3: Contribuir y acompañar en la planificación, creación, desarrollo y aplicación de la metodología colaborativa de aprendizaje basado en problemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar las etapas para la implementación de la metodología de aprendizaje basado en problemas: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Etapa 1: Reunión de coordinación con profesores/as del plan común y especialidad. 1.2 Etapa 2: Selección de objetivos que articulen el plan común y la especialidad técnica. 2. Creación de problema desde los objetivos seleccionados. 3. Criterios de evaluación y aprendizajes esperados desde el problema creado. 4. Construcción de los instrumentos de evaluación. 5. Presentación por etapas de la metodología de 	Estudiantes del MPE.	Docentes del plan común, de la especialidad y estudiantes.	<p>Acta de reunión (ver anexo C)</p> <p>Lista de asistencia (ver anexo D)</p> <p>Apuntes de los objetivos para el problema (ver anexo L)</p> <p>Instrumento para la hetero-evaluación (ver anexo M)</p> <p>Instructivo de apoyo para la hetero-evaluación E3 (ver anexo N)</p> <p>Instrumento de co-evaluación E3.1 (ver anexo O)</p> <p>Apuntes guía para las etapas del ABP (ver anexo P)</p> <p>Material digital E3 (ver anexo Q)</p> <p>Material digital E3.1 (ver anexo R)</p> <p>Captura de pantalla del “Jamboard” realizados por el cuerpo docente (ver anexo S)</p>

	<p>aprendizaje basado en problemas para los/as estudiantes en contextos:</p> <p>5.1 Etapa 1: Introducción al análisis de caso desde una problemática relacionada a la especialidad de los/as estudiantes.</p> <p>5.2 Etapa 2: Explicación y demostración para la solución de problemas hacia los/as estudiantes.</p> <p>5.3 Etapa 3: Presentación del caso a los/as estudiantes.</p> <p>5.4 Etapa 4: Presentación y explicación de los aprendizajes esperados e instrumentos de evaluación para los/as estudiantes.</p> <p>6. Aplicación por etapas de la metodología para el aprendizaje colaborativo de los/as estudiantes:</p> <p>6.1 Etapa 1: Los/as estudiantes conforman equipos de cuatro integrantes, reciben el problema, las instrucciones y los instrumentos de evaluación.</p>			
--	--	--	--	--

	<p>6.2 Etapa 2: Los/as estudiantes identifican variables y resuelven dudas junto al docente.</p> <p>6.3 Etapa 3: Los/as estudiantes generan hipótesis para las posibles soluciones y resuelven dudas junto al docente.</p> <p>6.4 Etapa 4: Los/as estudiantes determinan una solución y resuelven dudas junto al docente.</p> <p>6.5 Etapa 5: Los/as estudiantes exponen al grupo curso y docentes la solución al problema.</p>			
--	---	--	--	--

III. Reporte de acciones realizadas

Este reporte contiene datos concretos sobre la realización de las acciones que se incorporaron en la tabla anterior, en donde, se describen los medios de verificación incorporados a través de los anexos para cada objetivo específico.

Para lograr el cumplimiento de nuestro plan de intervención, comenzamos con la planificación de instancias para las reflexiones sobre las prácticas realizadas desde el quehacer docente dentro y fuera de una sala de clases. Esta acción se llevó a cabo una jornada en línea, de carácter sincrónico, con la presencia de directivos y docentes que son parte de la formación de los/as estudiantes de la especialidad técnica. En esta instancia, se expusieron temáticas relacionadas con la importancia de la colaboración para el aprendizaje cuando se involucra a la comunidad educativa, así como también de la exploración de las planificaciones y selección de los contenidos, de la adecuación de estrategias para las clases, de la colaboración entre docentes para el desarrollo de material más atractivo e innovador, de la observación de la diversidad del grupo curso y del tipo de evaluación aplicada de acuerdo a los/as estudiantes de la especialidad, todo esto mediante preguntas sobre las facetas del quehacer docente (ver anexo F).

En relación con lo anterior, la jornada se desarrolló con un grado de interacción e interés bastante alto, lo cual, extendió el tiempo planificado para reflexionar en torno a las temáticas y cuestionamientos de las experiencias en el desarrollo de aprendizajes dentro de la sala de clases. Esto debido a que, cada docente participó relatando algunas dificultades diarias que deben enfrentar al educar dentro de una sala de clases, permitiendo comprender que los/as docentes del plan común y de la especialidad comparten el mismo objetivo de formación para con los/as estudiantes. La jornada terminó con un plenario acerca de las ideas y percepciones sobre el quehacer docente y aspectos posibles de mejorar (ver anexo G).

Por otro lado, la sesión para potenciar las estrategias y prácticas para el trabajo colaborativo dentro de la sala de clases como objetivo específico del segundo eje, fue planificada también en línea de manera sincrónica. La primera acción para cumplir nuestro segundo objetivo específico se basó en reflexionar en torno a las metodologías colaborativas con mayor aplicación en distintos ámbitos educativos, comprender conceptos desde la colaboración en el aprendizaje, los desafíos que enfrenta la educación media técnica profesional y las características que poseen para potenciar las prácticas docentes en contextos

teóricos (ver anexo H). Como siguiente acción, realizamos una dinámica, en la cual cada docente debía reconocer alguna problemática dentro de sus prácticas, analizando alguna causa de esta y proponer alguna solución viable, para luego socializarla de manera libre con los otros participantes, de manera de inducir al apoyo de todos/as los/as presentes, con el fin de generar mayor trabajo colaborativo (ver anexo I).

Asimismo, para cumplir lo propuesto en nuestro objetivo específico del segundo eje planificado, ejecutamos acciones para definir conceptos y momentos de implementación relevantes que se llevan a cabo en el aprendizaje basado en problemas. En esta etapa, se utilizó material conceptual para definir ciertos aspectos a considerar en el desarrollo idóneo de esta metodología, los procesos que contiene, el tipo de planificación, el tipo de implementación y los tipos de evaluación que se pueden aplicar (ver anexo J). En esta instancia, los docentes resolvieron dudas con respecto a esta herramienta metodológica, comprendieron que se puede trabajar objetivos simultáneos de manera de poder articular dos o más asignaturas tanto del plan común y como de la especialidad. De igual manera, comprendieron que el proceso para obtener aprendizajes significativos debe ser acompañado y que la implementación de roles en el trabajo colaborativo es una opción que fortalece la metodología de enseñanza (ver anexo K).

Por último, las acciones a realizar para nuestro objetivo específico perteneciente al tercer eje del plan de intervención se enfocaron en acompañamientos en todos los procesos para lograr la correcta ejecución de la metodología de aprendizaje basado en problemas, como herramienta para fortalecer la participación de los/as estudiantes en contextos teóricos y el desarrollo de habilidades socioemocionales para la interacción entre pares, resolución de problemas y autorregulación en el aprendizaje. De estas acciones se desprenden etapas para la coordinación de tiempos de los/as docentes que implementaran esta metodología para dar inicio a la selección de objetivos, aprendizajes esperados y habilidades socioemocionales que se necesitan fortalecer (ver anexo L).

En relación con lo anterior, se procedió a integrar los criterios de evaluación para co – crear el instrumento más adecuado al contexto educativo y diversidad del grupo curso, para esto se desarrolló la hetero – evaluación (ver anexo M), la cual contiene todos los criterios a evaluar desde los conocimientos facilitados de esta intervención y apoyada por un instructivo paso a paso para llevarla a cabo (ver anexo N). Luego, siguiendo el plan de acompañamiento

a los/as docentes se avanzó en considerar la creación de una co – evaluación, que contemple el protagonismo de habilidades socioemocionales en el aprendizaje para los/as estudiantes (ver anexo O).

De lo anterior, consideramos necesario reforzar las etapas planificadas del acompañamiento con material de estudio para integrar ejemplos aplicados a contextos de formación técnica profesional, el cual aportó una mirada para guiar el proceso de aprendizajes basados en problemas del establecimiento (ver anexo P), asimismo, complementamos con material digital sobre las buenas prácticas en la educación técnica profesional (ver anexo Q) y estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el curriculum nacional (ver anexo R). En consecuencia, debemos mencionar que todos los materiales propuestos fueron seleccionados abordando las opiniones de directivos y docentes desde las jornadas de reflexión conjunta que se llevaron a cabo (ver anexo S).

IV. Descripción de resultado de la intervención

Respecto a la acción 1 Compartir prácticas docentes en el desarrollo de aprendizaje para el estudiantado dentro del aula.

Para dar inicio al primer taller de la acción n° 1, se realizó la reunión con el equipo directivo del establecimiento educacional dando a conocer las etapas de las acciones a seguir con el profesorado que imparte clases de educación técnico profesional en la intervención a que se llevó a cabo.

En la parte exposición del quehacer docente se expuso un marco teórico direccionado a las responsabilidades del profesorado y la importancia de ser un facilitador del aprendizaje donde además se dio un espacio en el cual los profesores reflexionaban sobre su quehacer y práctica docente y plantear también, cuáles eran sus expectativas de mejora para esta intervención.

Utilizamos una presentación digital para guiar al docente durante el proceso de la reunión que se realizó, como lo demuestra la imagen n° 2.

Imagen n° 2

Se muestra la portada de presentación del powerpoint.



A continuación, se inició un espacio de reflexión en torno a una pregunta enfocada en el que hacer docente. Preguntamos a los profesores si saben ¿Qué es el quehacer docente? Comenzamos con diferentes definiciones entregadas por los docentes participantes del plenario. Varios de ellos dieron sus diferentes esclarecimientos sobre el tema abordado. Dentro de las respuestas entregadas a través de una lluvia de ideas, representadas en las imágenes n° 3 y 4 estaba la responsabilidad, el respeto, gestionar la participación en el aula, reflexionar y analizar constantemente sobre las practicas utilizadas, retroalimentar de forma efectiva a los estudiantes, fomentar un ambiente inclusivo, supervisar constantemente la clase, inspirar y motivar.

Es importante mencionar que dentro del taller que se realizó, tuvo una participación y reflexión efectiva dentro de los profesores, ya que ellos fueron capaces de observar las dificultades que se generan en el aula, y sobre todo ser realizar un cambio para promover de forma efectiva aprendizajes significativos en los estudiantes.

Imagen n° 3

Lluvia de idea del quehacer docente

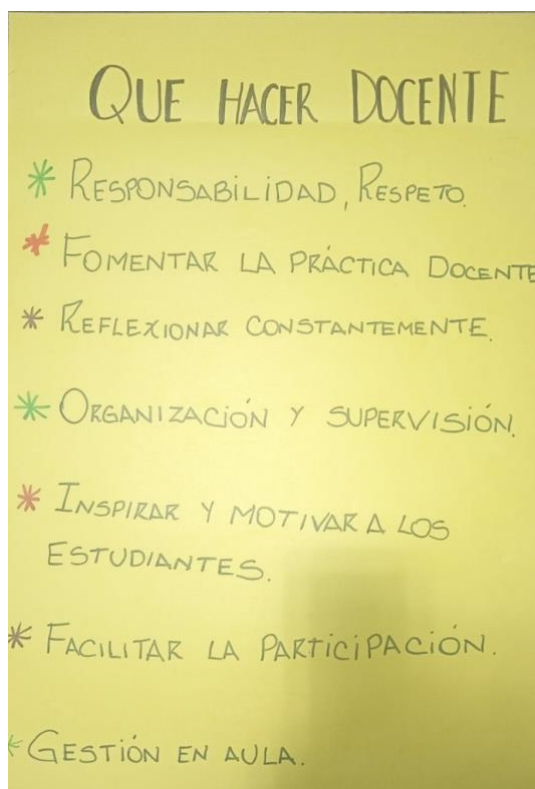
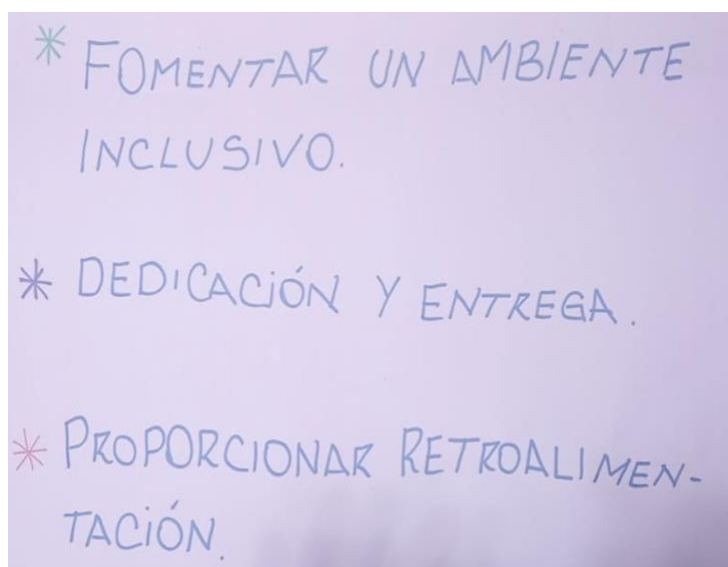


Imagen n° 4

lluvia de idea del quehacer docente



Una vez concluido el plenario del quehacer docente, se realiza la conversación acerca del real significado de las prácticas de formación dentro del aula. Se aclara y explica la información acerca de la práctica docente, sus ventajas en la entrega de la enseñanza-aprendizaje. Los docentes se mostraron de acuerdo en incorporar aquellas ideas que surgieron a través del trabajo realizado, siendo ventajosas en el momento de enseñar los contenidos. Dando un cumplimiento del 100% de todas las actividades a la acción número 1.

En segundo lugar, respecto a la acción 2 para potenciar las prácticas implementadas en estrategias de aprendizaje colaborativo dentro de la sala de clases. Se coordinó y organizó la jornada con el docente encargado de vinculación con el medio del establecimiento, estableciéndose la fecha y horario de la reunión online, para realizar la segunda acción de la intervención realizada.

Se inició la jornada de forma online con una duración de 90 minutos, abordando la segunda acción de la actividad, donde se centró en la reflexión y el debate con el equipo docente. Los principales fundamentos que se dieron a conocer fue el aprendizaje colaborativo. Los docentes se mostraron interesados en este tema y se involucraron de forma

responsable y comprometida. También se reflexionó sobre la importancia del trabajo colaborativo en la educación técnico profesional, identificando varios aspectos relevantes dentro de la reflexión, por ejemplo, la importancia del trabajo colaborativo de los estudiantes, el cooperar todos para tomar decisiones y la importancia y que el docente gestione el aprendizaje colaborativo dentro de las planificaciones.

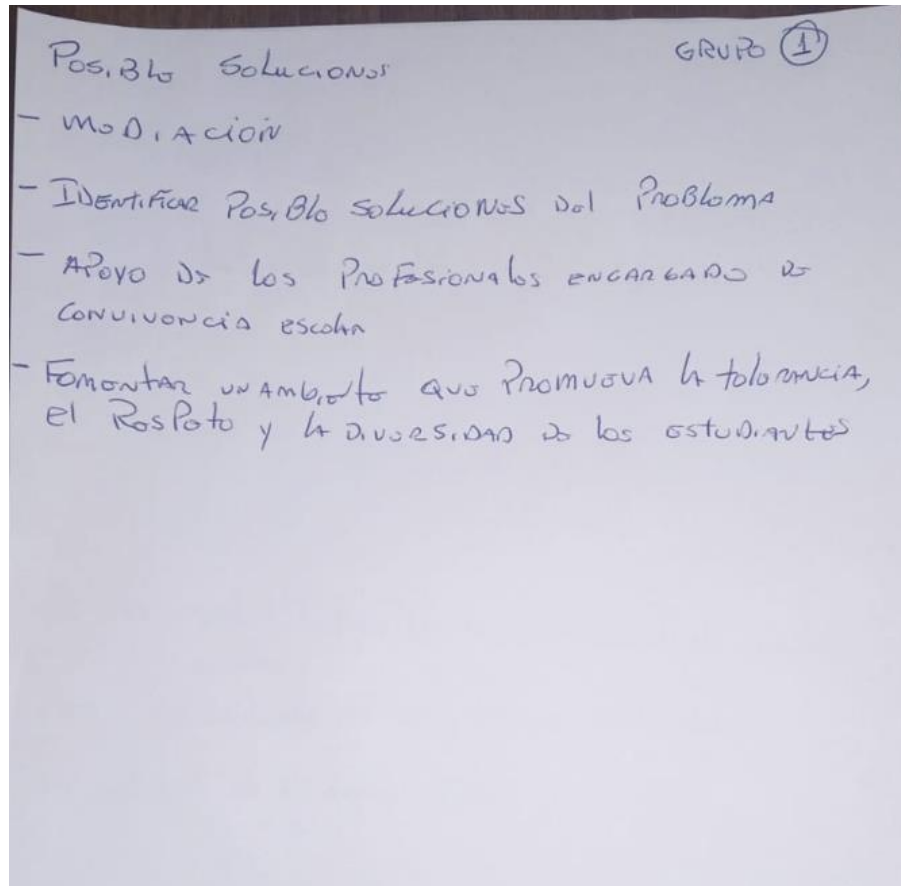
Antes de exponer el problema ficticio como ejemplo de trabajo a los docentes participantes, realizamos la distribución de los participantes del taller, en cuatro grupos de tres docentes cada uno. Luego se presenta como problemática de trabajo para la sesión los problemas internos de convivencia del curso, discusiones y desuniones en el aula. Siendo esta situación un problema para el desarrollo de los contenidos y aprendizajes, ya que no se puede trabajar y realizar un aprendizaje significativo.

Los docentes primeramente conversan y reflexionan entre ellos sobre el tema planteado, luego construyen posibles soluciones que se podrían trabajar en el curso afectado. Se observa en los docentes gran dedicación y seriedad a la hora de abordar el tema, ya que este tipo de conflictos se generan de forma habitual en algunos establecimientos educacionales. Como parte de las posibles soluciones se destaca en más de un grupo el trabajo que se debe hacer del área de mediación de colegio, entregando herramientas concretas para afrontar soluciones reales dentro del problema.

Las y los profesores discuten posibles soluciones exponiendo ejemplos de casos similares que ellos han debido enfrentar. Dentro de estas Soluciones, el grupo n° 1 propone la mediación, dando como ejemplo los siguientes conceptos; buscar apoyo en los profesionales encargado de convivencia escolar, fomentar un ambiente que promueva la tolerancia, el respeto y la diversidad de los estudiantes como lo muestran la imagen n° 5.

Imagen n° 5

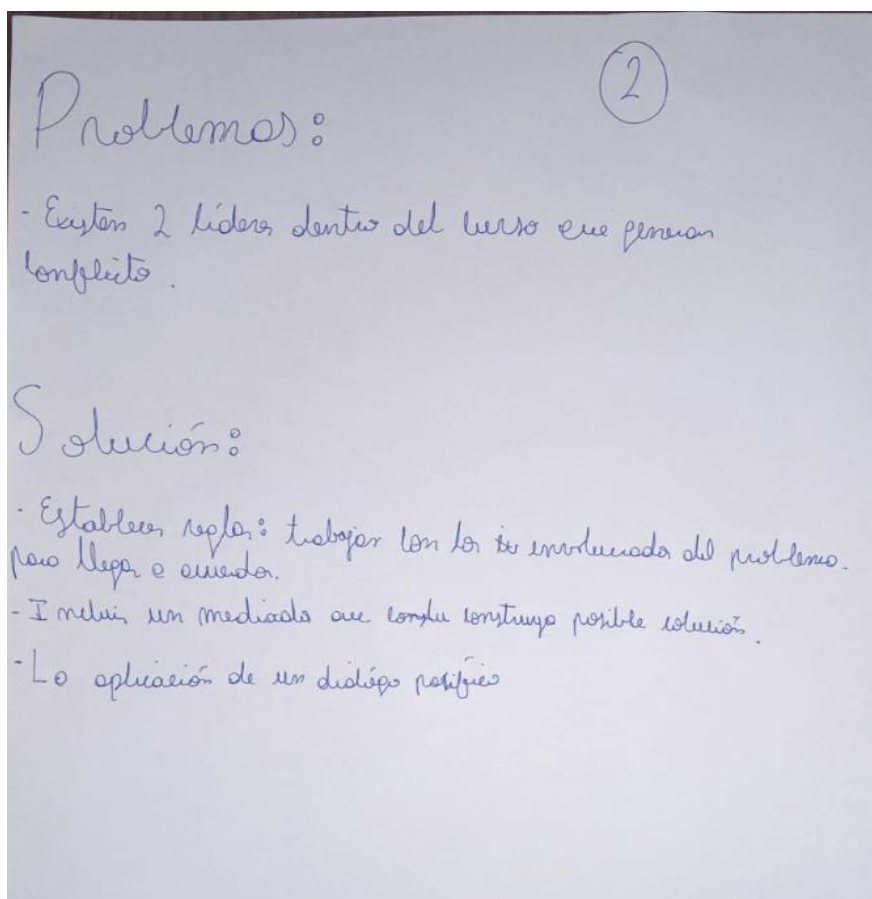
Propuesta de soluciones grupo 1



El grupo n° 2, también entregó información basada en establecer reglas claras, realizan un diálogo pacífico entre las partes e incluir un mediador para la resolución. Imagen n° 6.

Imagen n° 6

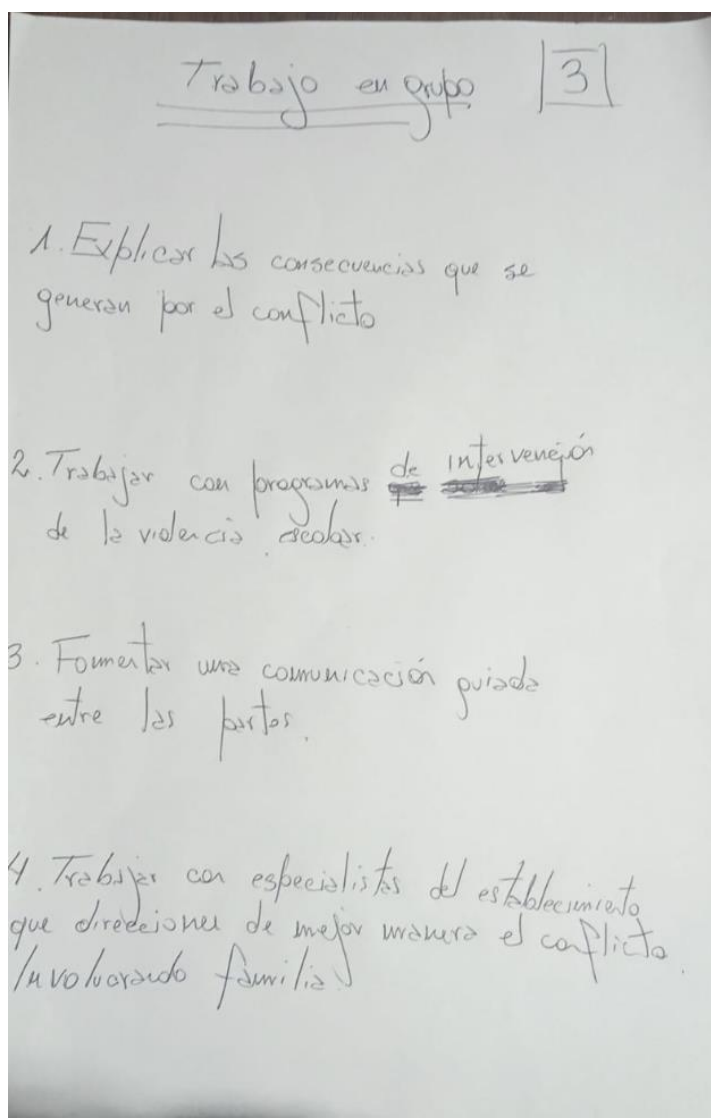
Propuesta de soluciones grupo 2



Y por último el grupo n° 3, entrego información correspondiente a fomentar una comunicación guiada de los estudiantes en conflicto, trabajar y utilizar programas de intervenciones sobre la violencia escolar, así como también explicar las consecuencias que se desarrollan en este tipo de problemas. Imagen n° 7.

Imagen n° 7

Propuesta de soluciones grupo



Cabe destacar que todos los grupos participantes fueron claros en mencionar la mediación como una forma de responder a los problemas y las necesidades que se generan dentro de los establecimientos educacionales, siendo fundamentales para una mejor convivencia escolar.

También cabe destacar la capacidad de los docentes al trabajar de forma responsable y comprometida con la actividad, ya que es parte de una realidad cada vez más frecuente dentro de algunos establecimientos.

Los conceptos utilizados en esta presentación son los más importantes de la metodología basada en problemas. En primer lugar, se destaca el aprendizaje activo, que se centra en la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje. Además, se plantea el aprendizaje autodirigido e intencionado, donde los estudiantes promueven la autonomía y autorregulación en el aprendizaje. También se revisan los conceptos de trabajo colaborativo, en los cuales los estudiantes trabajan en equipo para resolver el problema. Otro concepto que se expuso y debatió con los docentes fue el contexto auténtico, que desarrolla la metodología basada en problemas.

El aprendizaje colaborativo está basado en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad. La cooperación se realiza mediante tareas que son realizadas y supervisadas por todo el grupo, cuyos miembros han de actuar como ejecutores y evaluadores de las propuestas (Pastora, 2007).

Dentro de estos roles podemos identificar características de los integrantes, tales como, el estudiante motivador, el cual se encarga de tener un ambiente positivo, el estudiante presentador, es aquel que se encarga de resumir y comunicar el resultado del trabajo realizado, el estudiante coordinador, es quien organiza las tareas que se deben llevar a cabo, el estudiante investigador, quien está encargado de buscar la información pertinente de la actividad, el facilitador, estudiante encargado de dirigir las conversaciones y discusiones que se produzcan en el grupo.

Basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad. La cooperación se realiza mediante tareas que son realizadas y supervisadas por todo el grupo, cuyos miembros han de actuar como ejecutores y evaluadores de las propuestas. Los roles pueden cambiar, dependiendo de la actividad que se realice y permiten distribuir de mejor manera la información propicia para el desarrollo de la actividad.

Como reflexión del tema abordado en el taller, podemos destacar la influencia que genera al docente el respaldar y contener las problemáticas con un equipo encargado de solucionar problemas. El equipo de convivencia escolar, como el psicólogo del

establecimiento, y el equipo directivo son fundamentales para realizar una acción que detenga los conflictos que se generan dentro de establecimiento.

Dentro del desarrollo correspondiente a la segunda acción, se pudo realizar al cien por ciento la actividad con los integrantes de la intervención educativa. Se alcanzó a una reflexión por parte de los profesores sobre la práctica docente, la importancia del trabajo colaborativo, también acerca del uso del diálogo pacífico y la autorregulación del estudiante.

En tercer lugar, respecto a la acción 3 contribuir y acompañar en la planificación, creación, desarrollo y aplicación de la metodología colaborativa de aprendizaje basado en problema. Se realizó una reunión con los docentes del plan común y docentes de especialidad (Administración de empresas), durante la cual reflexionaron y seleccionaron un objetivo genérico y un objetivo de especialidad. Estos objetivos fueron adaptados para orientar el desarrollo de la actividad planificada, en consonancia con las necesidades identificadas por el diagnóstico.

Como objetivo genérico se seleccionó el de: Comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y de escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores.

También, como objetivo de especialidad se seleccionó el de: Elaborar un programa de actividades operativas de un departamento o área de una empresa, de acuerdo con orientaciones de la jefatura y/o del plan estratégico de gestión, considerando recursos humanos, insumos, equipamiento, distribución temporal y proyección de resultados.

De esta manera, se trabajó en torno a la siguiente situación ficticia: “imagina que eres el gerente de una tienda de electrónica en Concepción, Chile. La tienda vende una variedad de productos electrónicos, como teléfonos móviles, computadoras portátiles, tablets y accesorios. Un cliente de una tienda de electrónica de la comuna necesita los siguientes servicios a realizar en su empresa; redacción y construcción de los diferentes contratos de trabajo con la legislación vigente y cálculo de horas extras de sus trabajadores”.

Para esta situación ficticia, se seleccionaron ciertos criterios de evaluación, entre ellos el reconocimiento de los diferentes tipos de contrato que existen, el cálculo del valor de las horas extras, así como también los descuentos y extras que se pueden producir, por ejemplo, días faltados, atrasos, horas extras. También se destaca y se evalúa la redacción del contrato, ya que es un instrumento legal que debe contar con todas las normas de redacción, gramática

y ortografía que corresponda. Así como también los cálculos matemáticos sean correctos y acertados a lo que corresponda.

Una vez finalizada la creación del problema se enfocan en la construcción de rúbrica para evaluar el problema que los docentes crearon. Se debate cuáles serían los descriptores que se trabajaran en la rúbrica y cuáles serían los porcentajes de cada descriptor donde los contenidos del plan común y especialidad tendrían una ponderación de 70% y el desarrollo de habilidades socioemocionales con 30%. La construcción del instrumento de evaluación no fue fácil, poder llegar a un acuerdo para abordar aquellos descriptores que finalmente se iban a trabajar, siendo lo más amplia y concreta en los temas en cuestión.

A continuación, se muestra en la imagen n° 8 y n° 9 se muestra la rúbrica de especialidad, que durante la reunión se debatieron los indicadores de desempeño y los niveles de logro de cada indicador.

Imagen n° 8

Rúbrica especialidad

Cuarto medio de la especialidad de administración de empresa				
NOMBRE DEL ESTUDIANTES				
<u>Falta la descripción de la actividad profesores de especialidad</u>				
Nivel de desempeño				
Indicadores	Destacado (7 puntos)	Logrado (5puntos)	En consolidación (3 puntos)	Insuficiente (0puntos)
Reconoce los diferentes tipos de contratos de la legislación laboral y civil de la República de Chile (ESPECIALIDAD)	Reconoce todos los tipos de contrato vigentes en la legislación laboral y civil de la República de Chile	Le falta reconocer un tipo de contrato de los vigentes en la legislación laboral y civil de la República de Chile	Le falta reconocer dos tipos de contrato de los vigentes en la legislación laboral y civil de la República de Chile	No reconocer los tipos de contrato vigentes de la legislación laboral y civil de la República de Chile

Imagen n° 9

Rúbrica especialidad

<p>Construye los diferentes tipos de contratos de la legislación laboral y civil de la república de Chile.</p> <p>(ESPECIALIDAD)</p>	<p>Crea los diferentes tipos de contratos, de la legislación laboral y civil de la República de Chile.</p>	<p>Le faltó crear un tipo de contratos de la legislación laboral y civil de la República de Chile.</p>	<p>Le faltó crear dos tipos de contratos de la legislación laboral y civil de la República de Chile.</p>	<p>No sabe crear los contratos de trabajo de la legislación laboral y civil.</p>
<p>Calcula el valor de las horas extras, descuento por día no asistido y descuento por atraso según características del contrato</p> <p>(ESPECIALIDAD)</p>	<p>Calcula los tres productos solicitados, según tipo de contrato y valor del sueldo base</p>	<p>Calcula los dos productos solicitados, según tipo de contrato y valor del sueldo base</p>	<p>Calcula un producto de los solicitados según tipo de contrato y valor del sueldo base</p>	<p>No calcula ningún producto solicitado</p>
<p>Se da una solución al problema de forma coherente, buscando aportar y aplicar conocimiento y reflexión</p> <p>(ESPECIALIDAD)</p>	<p>La solución aporta correctamente a la solución del problema, analizando y discute sobre la solución reflexionando hacia el proceso de la solución y fiabilidad</p>	<p>La solución aporta correctamente a la solución del problema y discute sobre la solución reflexionando hacia el proceso de la solución</p>	<p>Aporta a la solución correcta pero, no reflexiona sobre la fiabilidad</p>	<p>No aporta a la solución correcta</p>

Una vez finalizada la creación de los indicadores de especialidad, se dio inicio a la construcción de indicadores de las dos asignaturas transversales como es Lenguaje y Comunicación, Matemática como se muestra en la imagen n° 10 con los indicadores de lenguaje y matemática

Imagen n° 10

Rubrica - parte de las asignatura de lenguaje y matemática

Los contratos de trabajo se elaboraron con una redacción sin falta de ortografía, el uso de conectores, uso de punto y la coma, información estructurada y expresión lingüística (Lenguaje)	Redacta contratos respetando ortografía, se usan conectores, se respeta la regla del uso del punto y coma, la información está estructurada y expresión lingüística	Redacta contrato y se presenta con cinco faltas de ortografía y la información no está estructurada.	Redacta contrato y se presenta con siete faltas de ortografía y la información no está estructurada.	Contrato presenta más de siete falta de ortografía y la información no está estructurado
Los cálculos del contrato se presentan con las cuatro operaciones matemática básica, aproximado el resultado con su respectivo decimal y el porcentaje Matemática	Los cálculos del contrato se encuentran de forma justa y perfecta aplicando las cuatro operaciones matemáticas básica aproximado el resultado con su respectivo decimal y el porcentaje	Los cálculos del contrato se encuentran con dos errores donde se aplica las cuatro operaciones matemáticas básicas aproximado el resultado con su respectivo decimal y el porcentaje	Los cálculos del contrato se encuentran con tres errores donde se aplica las cuatro operaciones matemáticas básicas aproximado el resultado con su respectivo decimal y el porcentaje	Los cálculos del contrato se encuentran con cuatro errores donde se aplica las cuatro operaciones matemáticas básicas aproximado el resultado con su respectivo decimal y el porcentaje

Al finalizar la etapa de construcción de la rúbrica, se inició la parte del desarrollo de habilidades socioemocionales con los siguientes indicadores de evaluación como el trabajo colaborativo, autorregulación y diálogo pacífico como lo muestra en la Imagen n° 11 se muestra los indicadores de habilidades socioemocionales.

Imagen n° 11

Rubrica - parte desarrollo de habilidades socioemocionales

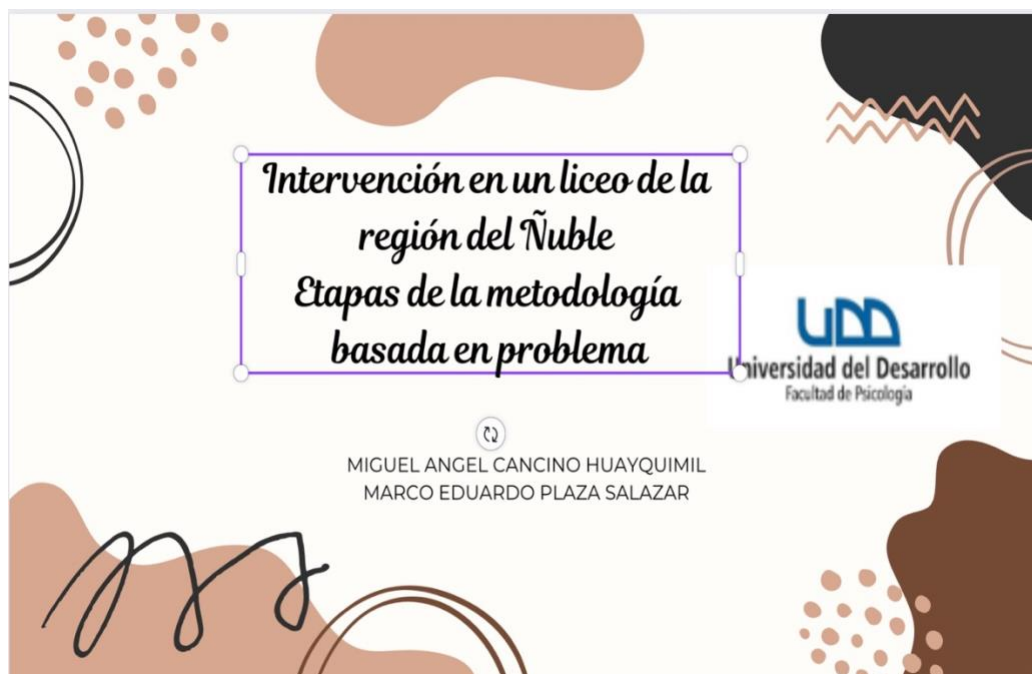
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES CASEL				
TRABAJO COLABORATIVO	Trabaja colaborativa y siempre ofrece ayuda a sus compañeros de grupo y comunidad de curso durante el desarrollo de la actividad	Trabaja de forma colaborativa y ofrece ayuda generalmente a sus compañeros de grupo y comunidad de curso durante el desarrollo de la actividad	Trabaja de forma colaborativa y ofrece ayuda en escasas ocasiones durante el desarrollo de la actividad	Trabaja de forma individual, no quiere participar en grupo y no ofrece ayuda durante el desarrollo de la actividad
Auto regulación	Maneja emociones y demuestra autodisciplina y automotivación durante el desarrollo de la actividad	Maneja en gran mayoría las emociones y demuestra autodisciplina y automotivación durante el desarrollo de la actividad	Maneja parcialmente las emociones y demuestra autodisciplina y automotivación durante el desarrollo de la actividad	No maneja emociones y no demuestra autodisciplina durante el desarrollo de la actividad
Diálogo pacífico	Aplica un diálogo pacífico en las discusiones con su profesor, compañeros de grupo y comunidad de curso	Generalmente, aplica un diálogo pacífico en las discusiones con sus compañeros de grupo y curso	En algunas ocasiones aplica un diálogo pacífico en las discusiones con sus compañeros de grupo y curso	No aplica un diálogo pacífico en las discusiones con sus compañeros de grupo y curso

La creación de los instrumentos de evaluación fue realizada en un período correspondiente a dos reuniones online de 90 minutos cada una. La cual la información que se generó permitió la elaboración de las rúbricas mostradas en la imagen, siendo acertadas con las necesidades que presentan los estudiantes.

Presentación por etapas de la metodología de aprendizaje basado en problemas para los/as estudiantes. Como se muestra en la imagen 12.

Imagen n° 12

Portada de presentación de las etapas de la metodología de aprendizaje basado en problema.



Una vez terminada la rúbrica se inició la presentación de etapas de la metodología en una reunión presencial en el establecimiento, con una duración de 90 minutos por reunión y donde participaron los docentes de especialidad y docentes de plan común como Lenguaje y Comunicación y la asignatura de Matemáticas.

Durante la primera etapa se reflexionó sobre el análisis del caso creado en la sesión anterior, para trabajar con el curso tercero medio de Administración. Como segunda etapa se trabajó en las posibles soluciones que se pueden dar a la problemática señalada en el caso. Por ejemplo, definir qué formas se pueden utilizar para abordar el tema planteado entre los estudiantes. Cada profesor analizó y reflexionó acerca del problema para llegar a la mejor respuesta. Y como última etapa se expresa y explica cómo se desarrolla el instrumento de evaluación diseñado por los docentes.

Una vez finalizada la presentación, los docentes reflexionaron sobre la diversidad de los estudiantes y de qué forma se pueden enfrentar los problemas (diálogo agresivo,

individualidad, conflictos con los demás compañeros) que se originan dentro del aula, utilizando herramientas eficientes para llegar a un mejor resultado.

En la etapa número 3, se explicó a los docentes la metodología basada en problemas, la cual se pretende trabajar en las primeras semanas. En este sentido, se presentaron las etapas para generar aprendizaje colaborativo, explicando que primero se deben conformar los equipos de trabajo de 4 integrantes cada uno, luego recibir por parte del docente de especialidad el problema a trabajar y luego reflexionar. Posteriormente, se entregan las instrucciones de trabajo y se entrega la rúbrica indicando los criterios de evaluación claros en torno al trabajo colaborativo, la autorregulación y un diálogo pacífico. También se señala que existe otro tipo de rúbrica, la cual medirá contenidos de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación.

La segunda parte de la aplicación es la etapa de intervención por parte de los docentes. En esta etapa los estudiantes identifican diferentes variables sobre cómo solucionar el problema planteado. Además, se debe trabajar con la retroalimentación de parte del docente.

En la tercera parte de la intervención, el docente de especialidad y los docentes de asignatura transversales, generan hipótesis para posibles soluciones al problema planteado. Además, los estudiantes deben trabajar en colaboración tanto con su grupo y como con los compañeros de otros grupos del curso, a través de la aplicación del diálogo pacífico en el desarrollo de las actividades. Indicar que la autorregulación es parte del proceso de la metodología basada en problemas y lo más importante del proceso es el acompañamiento continuo del docente hacia el estudiante para realizar un apoyo en el desarrollo de las actividades.

En la etapa cuatro los estudiantes determinan la solución al problema planteado, en la cual los grupos presentan al resto del curso sus posibles soluciones, siendo esta parte evaluada por el docente de la especialidad. Es importante mencionar que los docentes destacaron que la aplicación de esta metodología de aprendizaje, de forma intencionada, puede desarrollar habilidades socioemocionales y, al mismo tiempo, habilidades técnicas, construyendo respuestas claras en los grupos, siendo acertadas las intervenciones mencionadas por los estudiantes.

En el término de la intervención educativa se aplicó a los docentes participantes del taller, una encuesta de forma presencial de escala Likert con 18 preguntas y 5 indicadores

de evaluación: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo (ver anexo T). Esta encuesta fue aplicada de modo de evaluación del proceso completo de la intervención educativa, este instrumento se aplicó al finalizar el taller con los docentes que participaron en la intervención educativa.

Para recabar información sobre la satisfacción de los participantes de la intervención educativa, la encuesta realizada contenía indicadores sobre los objetivos de intervención y esto demostró una aprobación de un 91,67% siendo uno de los resultados más bajos de la encuesta. También se observa que la pregunta número cinco obtiene el mismo resultado anterior, teniendo un 91.67% de aprobación.

Con respecto a la pregunta número siete, se destaca su buen resultado, ya que los docentes sintieron que fue un aporte y una herramienta la intervención para generar mejores resultados en la entrega de contenidos y desarrollo de habilidades.

Se destaca la pregunta número once en la encuesta de satisfacción, siendo un 100% de aprobación, de esta forma se destaca que la intervención realizada realmente mejora las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Dentro de las preguntas destacadas que se destaca su mayor aprobación del 100%, fue la pregunta número doce, la cual está dirigida a fomentar la participación activa de los profesores de las asignaturas transversales. Además, los docentes destacaron con un 100% la satisfacción en que intervención realizada fue exitosa en ampliar los conocimientos del tema.

Dentro de las otras preguntas destacadas por los docentes está la pregunta número 15, la cual se refiere a la motivación que generó la intervención realizada y la pregunta 16, que está relacionada con entregar y aplicar estos nuevos conocimientos en la asignatura. En el gráfico n° 1 se aprecia el porcentaje de aprobación de cada pregunta y en el anexo T se encuentra la encuesta aplicada.

Además, mencionamos que, dentro de las encuestas realizadas, dos de los participantes de la intervención expresaron los siguientes comentarios. Uno de ellos sugirió que la intervención se prolongara durante todo un semestre, abarcando todas las unidades del programa y realizando la intervención con la participación de todo el establecimiento trabajando con la metodología actual. El segundo comentario expresó su agradecimiento por la dedicación y la colaboración al establecimiento.

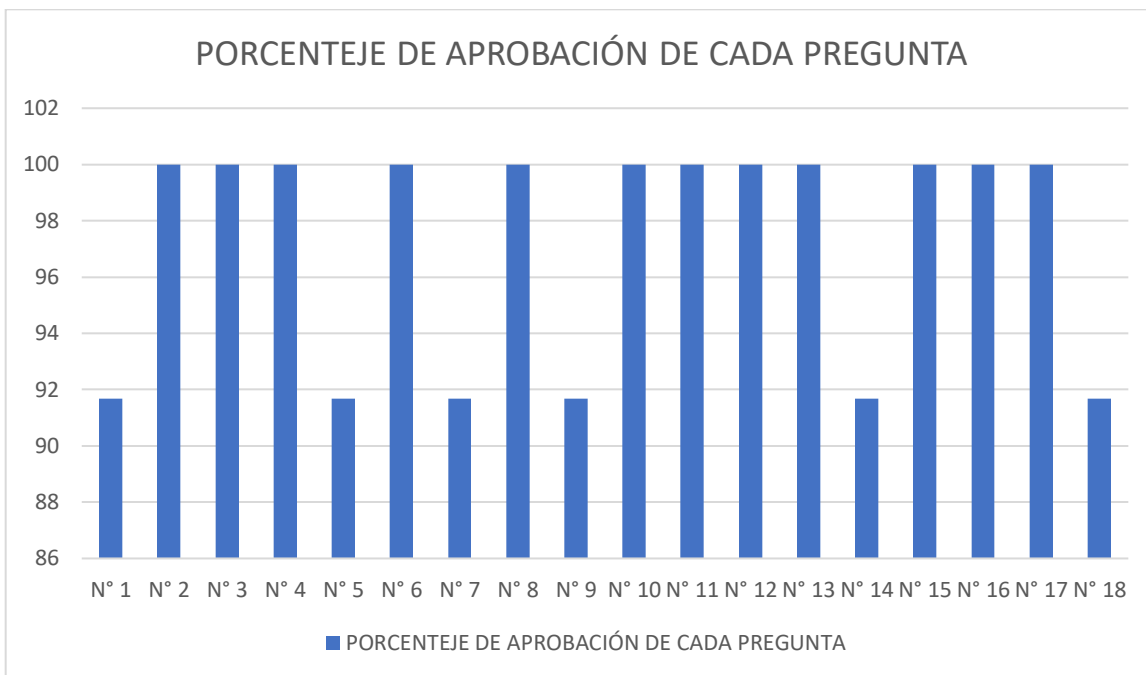


Figura n° 1 *Porcentaje de aprobación de cada pregunta.*

El resultado final de la encuesta arrojó un promedio de aprobación del 96.67% que se muestra en la (figura n° 2) y los resultados de aprobación de cada pregunta se muestra en (figura n° 1) resultado total de aprobación de la encuesta por parte de los docentes participantes en la intervención educativa, lo que indica un éxito satisfactorio y un cumplimiento total de las tres acciones programadas para la intervención.

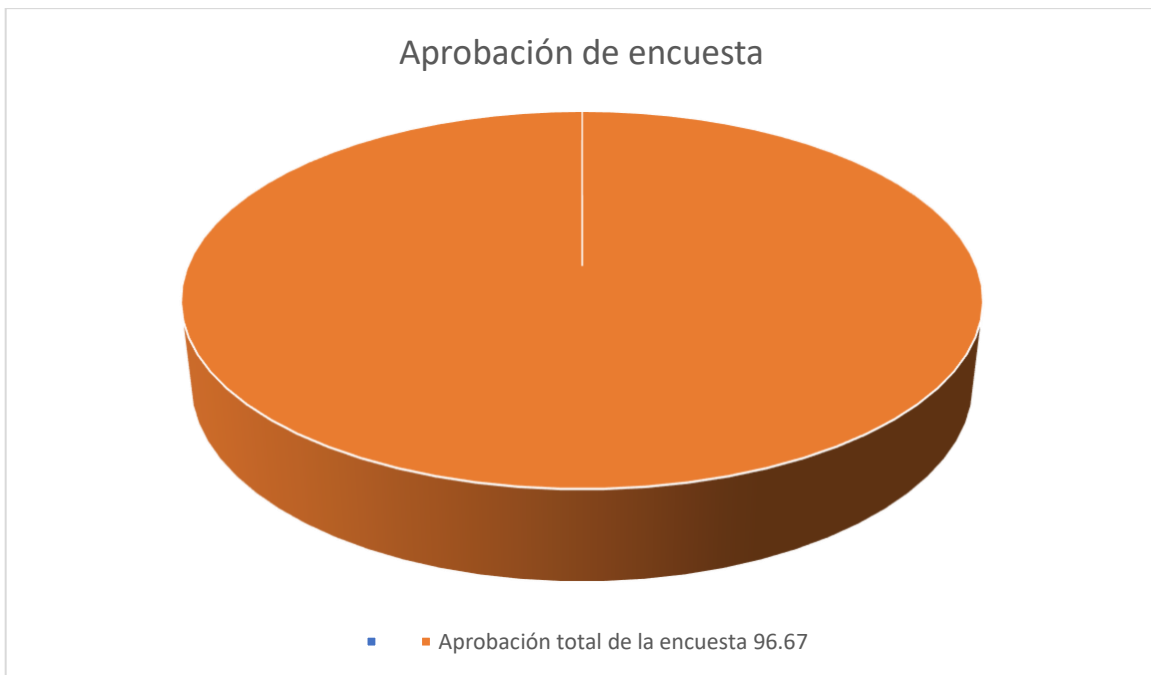


Figura n° 2 Porcentaje de aprobación total.

Finalmente, un proceso importante en la intervención es la buena valoración de los docentes participantes de las acciones implementadas en la intervención, siendo ellos los principales agentes de cambio en los establecimientos, quienes regularmente están en contacto con todas las diferentes situaciones que pasan en el aula.

La reflexión del docente frente a estas acciones fue fundamental para que se llevara a cabo de la mejor manera posible esta intervención, siendo parte de estas nuevas herramientas a trabajar.

Cabe destacar que las acciones que se realizaron fueron con base a los problemas que se generan dentro de un establecimiento, siendo esto un aporte a la educación y también un aporte al manejo y logro de los aprendizajes de los contenidos principales.

Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención

Los resguardos que se utilizaron en el proceso de diagnóstico e intervención fueron sujetos a reglamentos y leyes vigentes, según lo dispuesto en los términos suscritos en el instructivo del trabajo de grado, como también, a toda ética relacionada a la participación voluntaria del profesorado involucrado, realizando una lectura informativa de los resguardos y aclarando dudas en todo momento del proceso.

En este sentido, se explicó a cada participante que, toda la información recolectada será de carácter confidencial (Ley 19.628), resguardada en servidores digitales protegidos por contraseñas y utilizadas exclusivamente para fines académicos por los encargados del trabajo de grado, como también, el derecho personal para abandonar en cualquier momento la participación si así lo deciden (Código de ética profesional, colegio de psicólogos de Chile, 1999). También, los/as participantes fueron informados de manera sencilla y clara sobre el propósito del estudio y el rol que tendrán, todo esto expuesto en el consentimiento informado (ver anexo T), en el que el establecimiento actuó como ministro de fe (Ley 20.120) y se dio cumplimiento a los siguientes principios éticos para todas las acciones realizadas en el proceso:

1) Desde el inicio del proceso de diagnóstico y hasta el término de la intervención se establecieron diversos canales de comunicación para informar todos los pasos y acciones necesarios a realizar, utilizando un lenguaje respetuoso y cordial.

2) Como interventores, estudiantes del MPE y profesionales de la educación, generamos instancias inclusivas, en donde, valoramos a todos/as las/os participantes con igualdad y dignidad hacia el cumplimiento del respeto por las personas.

3) Entregamos seguridad en las competencias que poseemos para realizar el estudio de manera segura, abordando el campo de todos los beneficios que se les otorgará como resultado de la colaboración y el resguardo a la privacidad que tendrán todos/as.

4) Acompañamos a todos/as los/as participantes en otorgar confidencialidad de su autonomía sobre sus ideales para el proceso de diagnóstico e intervención del establecimiento, cumpliendo con uno de los derechos universales para toda persona.

5) Dimos cumplimiento a la integridad de todos/as los/as participantes para el cuidado de los principios de probidad, honestidad y justicia, siendo siempre nuestra actuación de

carácter profesional y ético, sin prejuicios sociales y que pudiesen afectar la realidad de los/as profesores/as en el proceso completo del estudio.

6) Para todas las jornadas registradas en anexos adjuntados en este documento, se procedió a utilizar nombres ficticios, como también la aplicación de filtros en las imágenes donde se puedan comprometer rostros y/o características físicas que pongan en riesgo el reconocimiento de los/as participantes.

7) Toda la información adicional entregada por los/as participantes en cuanto a nombre de estudiantes, grupo curso, ubicación geográfica y otros aledaños, se encontró resguardada en servidores durante todo el proceso, esto fue posible por la aplicación de contraseñas y cifrado de documentos antes, durante y después del proceso de diagnóstico e intervención.

8) Cumplimos con informar oportunamente a docentes, directivos y estudiantes sobre todos los resultados obtenidos del estudio durante el diagnóstico e intervención, cumpliendo los principios antes mencionados y creando espacios según la disponibilidad de todos/as en jornadas de conversación que los/as incluyan todos/as.

En relación con lo anterior y dando cumplimiento a cada ámbito, se agregó un formato de consentimiento institucional (ver anexo U) para establecer el compromiso ético y profesional en lo que respecta al proceso de diagnóstico e intervención para todas las acciones que se relacionen a la misma y de todos/as sus colaboradores/as, resguardando el manejo de datos sensibles, el tratamiento de datos personales con todas las autorizaciones que se estimen convenientes, que se pueda revocar con aviso previo y en cualquier parte de los procesos nombrados, a la no alteración de la información entregada y entregando siempre una copia del documento firmado a modo de respaldo a nivel institucional y personal (Ley 19.628).

Limitaciones y dificultades de la implementación

Este apartado trata la descripción de situaciones que dificultaron la implementación de la intervención, además de las limitaciones en función de cumplir el objetivo general de la misma, algunas ideas que amplían el impacto de la intervención y las decisiones que se emplearon para enfrentar tales dificultades.

En primer lugar, una de las dificultades para con el establecimiento educativo fue establecer un canal de comunicación específico para lograr coordinar las acciones propuestas de nuestro plan de intervención. Esta situación fue a causa de los acotados tiempos de directivos/as y docentes por la carga de trabajo, debido a esto, realizamos adecuaciones para acoplarnos a los horarios y días disponibles de todos/as, en jornadas de mañana y tarde para responder a la necesidad de la intervención y junto a ello, no perjudicar los avances del plan y programa institucionales para la formación estudiantil.

Respecto a lo anterior, el modificar y reestructurar las jornadas nos significó una limitante, ya que, nuestro avance se tornó bastante lento por la conformación de grupos más pequeños, con menos tiempo de lo necesario y en algunas ocasiones con problemas de conectividad producto de la ubicación geográfica del establecimiento. Sin embargo, directivos/as y docentes lograron la participación esperada, la reflexión conjunta y los saberes necesarios para valorar las experiencias en las prácticas del quehacer docente en la sala de clases. Desde la dirección del establecimiento, destacaron nuestro actuar para cumplir con lo planificado para con sus imprevistas dificultades, producto de las adecuaciones realizadas y aportando positivamente hacia el cumplimiento de todas las acciones adheridas al objetivo general y específico planificados.

En segundo lugar, otra dificultad presente en nuestro proceso fue desarrollar de manera online la dinámica de análisis de caso para docentes acerca de la colaboración en el aprendizaje mediante la implementación de la metodología de aprendizaje basado en problemas. Esta situación se transformó en una limitación, ya que, en un principio esta jornada se planificó presencialmente para elevar la importancia de la interacción y acompañamiento del docente al estudiante, pero debido a algunas dificultades, se tomó la decisión de llevarla a cabo a distancia. Esto considerando en todo momento no afectar los resultados esperados y que cumplir con el objetivo específico propuesto en nuestro plan de acción. La principal causa de este cambio fue la suspensión de actividades académicas

decretadas por el Ministerio de Educación debido a las consecuencias que provocaron los incendios forestales de la región a la población y ecosistema.

De lo anterior, el hecho lamentable y fortuito nos limitó en concretar la visita, en mantener la coordinación con el establecimiento sobre las acciones restantes y reformular la jornada para obtener los resultados positivos esperados. Es por esto que, gracias a la disposición de directivos/as y docentes reconstruimos la dinámica para lograr el completo desarrollo de la metodología expuesta, contribuir con material concreto a docentes en el análisis de casos para el aprendizaje de los/as estudiantes y reforzar los procesos más relevantes del método.

La tercera dificultad relevante que ocurrió en el proceso fue, el traslado interregional de los estudiantes del MPE para llevar a cabo la acción de inicio para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la sala de clases mediante la metodología de aprendizaje basado en problemas. En esta instancia se acompañó en aula a los/as docentes del establecimiento, apoyando este proceso con charlas para los/as estudiantes referidas a la importancia de aprender colaborativamente mediante el análisis de problemas, los beneficios para su formación técnica y el aumento de competencias para la empleabilidad. A modo de limitación de la acción anterior, fue la reprogramación e inversión de sobre tiempos personales para acomodarnos a las necesidades del establecimiento, que en consecuencia, fueron tremendamente valorados por la comunidad educativa y retribuidos en cumplir con lo propuesto.

Finalmente, la experiencia adquirida en torno a la intervención realizada nos incita a establecer que este primer impacto fue exitoso en cuanto a los objetivos propuestos, siendo abordables y flexibles en su instrumentación para solucionar cualquier inconveniente presente y pensamos que esta intervención es absolutamente proyectable a otros niveles del mismo establecimiento u otro. Esto ya que la intervención logra una gran adaptabilidad, basándose a la reflexión continua y lo más importante, es que fue pensada en aportar diversamente a la formación integral del estudiantado en lo académico, social y personal.

Conclusiones y proyecciones

Como deducción de lo anteriormente descrito podemos establecer que, nuestra intervención fue sólida en cuanto a la necesidad detectada para el establecimiento educativo de enseñanza media técnica profesional, tomando en cuenta los distintos estudios (Ascorra et al. 2016; Delgado, 2021; Espinoza, 2021; Johnson y Johnson, 2014; Méndez et. al 2023; Olivares, 2012) que avalaron nuestro medio de intervención para con la mejora de la problemática más relevante que afectaba a los/as estudiantes. Además, nuestro grado de experiencia como formadores de estudiantes pertenecientes al contexto intervenido, nos dotó de herramientas para contribuir con precisión el logro de todos los objetivos propuestos en nuestro plan. En el proceso, actuamos con profesionalismo, ética y comprensión, donde, nuestro compromiso por aportar al mejoramiento de la educación y el apoyo de todos/as los/as participantes, nos permitió apreciar resultados significativos.

El grado de importancia que significa habilitar instancias, espacios o jornadas para la reflexión entre docentes desde las prácticas para contextos de aprendizajes de los/as estudiantes dentro de la sala de clases, permite valorar el rol de facilitadores para los nuevos saberes y enfrentar los desafíos para obtener los aprendizajes esperados desde los programas ministeriales (Leal, Leal y Gamboa, 2022). En este sentido, los docentes del establecimiento reactivaron sus canales comunicativos, lo que permitió compartir sus experiencias individuales al realizar una clase, comprender que la innovación para implementar material pedagógico ayuda a simplificar la adquisición de aprendizajes significativos y que instalar un espacio dentro de las prácticas para saber cómo se encuentran emocionalmente los/as estudiantes fortalece los lazos afectivos y participativos en la formación académica. Por consiguiente, potenciar la utilización de estrategias colaborativas en el aprendizaje, permitió atender desde otra perspectiva la manera en la que los/as docentes pueden llevar a cabo los contenidos teóricos dentro de la sala de clases, que pueden ser aplicados de forma más didáctica, utilizando el mismo espacio y tiempo, y que aportará a centrar al estudiante en potenciar habilidades socioemocionales, Méndez et. al (2023), asimismo, los aportes de Mena et. al (2015) desde la psicología educacional, argumentan nuestra postura en cuanto a la relevancia de instalar la colaboración como rutina entre estudiantes para generar aprendizajes, aún más cuando hablamos de la educación media técnica profesional, que es

directamente vinculante con casas de estudio de orden superior que hoy las solicitan (Villaruel y Bruna, 2019).

También, encontramos que el acompañamiento que llevamos hacia los/as docentes para fortalecer la estrategia metodológica de aprendizaje basado en problemas para contextos teóricos dentro de la sala de clases fue desarrollada con resultados positivos, en donde la co – construcción del problema interdisciplinariamente reveló que es posible articular asignaturas del plan común y de la especialidad como alternativa para aumentar la participación de los/as estudiantes. Además, la incorporación de habilidades socioemocionales como criterios de evaluación para reforzar la autonomía, autorregulación e interacción entre los y las estudiantes, y que a esto, se le otorgaron mayor ponderación para la calificación final, demostró que los procesos de reflexión fueron todo un éxito, ya que, esa decisión fue presentada por los/as docentes en el proceso de co – construcción de los instrumentos de evaluación.

En consecuencia, el impacto que tuvo este trabajo para toda la comunidad educativa fue importante, principalmente en aumentar la participación de los/as estudiantes en contextos teóricos dentro de la sala de clases, que se presenta como un reto constante en la educación y que incide en los resultados de aprendizajes y formación esperados para cualquier institución (Delgado, 2021). De esta manera, al iniciar el trabajo directamente con los/as estudiantes, estos demostraron mucho interés en el desafío presentado, claridad en las instrucciones, facilidad para presentar una solución lo más cercana a la realidad y entusiastas por la vinculación de varias asignaturas en un solo problema a resolver, como también, el comprender que las habilidades socioemocionales son articulaciones que benefician la formación académica, personal y para la vida (Cabrerero, 2018). Por otro lado, una proyección clara se visualiza en conservar y ampliar las instancias de reflexión de cara a las prácticas docentes en contextos de aprendizajes dentro y fuera de la sala de clases, especialmente en educación técnico-profesional, un ámbito a veces dejado de lado en la educación chilena. Esto permitirá instalar la colaboración entre docentes de distintas asignaturas y que se extiendan los procesos evaluativos más adecuados para lograr los aprendizajes significativos en los/as estudiantes incorporando siempre el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas instancias reflexivas demostraron que el alto nivel de compromiso de directivos/as y docentes para afrontar las dificultades es un pilar que se debe mantener y establecer como

parte de la cultura educativa. Además, es importante que estas instancias reflexivas sean socializadas a toda la comunidad y que se incluya en el proyecto educativo institucional para mantener la innovación metodológica en contextos de aprendizajes teóricos.

Otra proyección está relacionada con extrapolar esta intervención como herramienta que trascienda a cualquiera de los niveles de formación media técnica profesional del establecimiento y en sus distintas especialidades. Esto gracias a que nuestra intervención es una propuesta flexible a nivel docente, que atiende a la diversidad estudiantil y que contiene la característica de fortalecer cualquier objetivo de aprendizaje incorporando habilidades socioemocionales. Es decir, que con una adecuada coordinación, planificación y acompañamiento en la implementación de esta estrategia psicoeducativa se podría lograr un impacto positivo a nivel general, que mejoraría la interacción de los/as estudiantes en contextos de aprendizajes, su autonomía en el aprendizaje y la resolución de problemas.

Por último, proyectamos esta intervención a una escala interregional para todos los establecimientos de formación técnica profesional y de carácter investigativo dentro de este campo, en la cual, se puedan identificar las variables que afectan el desarrollo de habilidades socioemocional tales como; diálogo pacífico, autorregulación, resolución de conflictos, entre otras, y que sean relevantes en el desarrollo de aprendizajes en contextos teóricos dentro de la sala de clases. El logro esperado, podría derivar en una propuesta para el fortalecimiento mediante la co – creación de un plan para la formación integral de los/as estudiantes, asimismo, compartir los resultados mediante seminarios de difusión de los principales hallazgos, dirigido a directivos/as, docentes, profesionales y asistentes de la educación, como también, a los mismos estudiantes y sus familias.

Referencias bibliográficas

- Acosta Carrillo, Marlen. (2021). La psicología organizacional como perspectiva para la mejora del desempeño de los trabajadores. El uso de la empatía en las actividades diarias de las empresas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00016. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2569>
- Ascorra, Paula, López, Verónica, & Urbina, Carolina. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18. Recuperado en 27 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071905812016000200003&lng=es&tlng=e
- Alvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y concurrencias latino americana. *Revista Asociación Latinoamericana de Sociología*, vol. 11, núm. 20, pp. 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia, Reflexao E Critica*, 24(2), 344-351.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 46(3), 169-177.
- Bruna Jofré, Carola, Gutiérrez Henríquez, Manuel, Ortiz Moreira, Liliana, Inzunza Melo, Bárbara, & Zaror Zaror, Claudio. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 475-495. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.025>
- Cabrero, B. G. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).
- Colegio de Psicólogos de Chile, 1999. Código de ética profesional [Archivo PDF]. <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2021/06/1999-Codigo-de-Etica-2a-Edicion.pdf>
- Coll, C., & Engel, A. (2018). El modelo de Influencia Educativa Distribuida Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(58). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/350971>
- Delgado Moreira, L. A. (2021). El ABP como metodología central en el programa de participación estudiantil.

- Douglas, J. (2000). *Student engagement to school. A sense of belonging and participation*. EUA: OECD.
- Dávila León, D. P., Salazar Yáñez, S. P., Suárez Alvear, M. A., Moreno Rocha, J. del P., & Chacha Soldado, J. J. (2022). Aprendizaje socioemocional. Un acercamiento al diseño de productos didácticos para entornos SEL en Ecuador. *Revista Cognosis*, 7(2), 75–96. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4127>
- Escuder, Celia Soriano, Mínguez, Raúl Tárraga y Cerezuela, Gemma Pastor. Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade* [online]. 2022, v. 43 [Accedido 13 Diciembre 2022], e241333. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/ES.241333>>. Epub 21 Mar 2022. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>.
- Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Conrado*, 17(80), 295-303. Epub 02 de junio de 2021. Recuperado en 06 de octubre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300295&lng=es&tlng=es.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Ediciones UC.
- Ganda, Danielle Ribeiro, & Boruchovitch, Evely. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80. Recuperado em 21 de dezembro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&tlng=
- García Zapata, Angélica, & Gaviria Cano, Ana Sofía. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 303-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300303>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Guerra S., Rodríguez J, & Artiles Rodríguez, Josué. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3040/3105>

- Haghparast, N., Sedghizadeh, P., Shuler, C., Ferati, D., & Christersson, C. (2007). Evaluation of student and faculty perceptions of the PBL curriculum at two dental schools from a student perspective: a cross-sectional survey. *European Journal of Dental Education*, 11, 14–22.
- Hernández, Ronald M, Carranza Esteban, Renzo Felipe, Caycho-Rodríguez, Tomás, Cabrera-Orosco, Isabel, & Arias Chávez, Dennis. (2019). Publicaciones científicas en revistas peruanas de psicología: un análisis desde la participación estudiantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 19-28. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.1082>
- Hurtado, S. y Carter, D. (1997). Effects of college transition and perception of campus racial climate on Latino college. Student's sense of belonging. *Sociology of Education*, 70 (4), pp. 324 – 345.
- INJUV (2011). Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud (vol. 5). Observatorio de la Juventud. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud. (Ministerio de Planificación Gobierno de Chile, p. 62).
- Instituto Nacional de Estadísticas (2017) <https://www.ine.cl/prensa/2018/05/04/segunda-entrega-resultados-censo-2017-chile-presenta-mayor-nivel-educativo-creciente-inmigraci%C3%B3n-y-aumento-de-hogares-unipersonales>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *El sentido de pertenencia. Una aproximación a su entendimiento*. Recuperado el 20 de agosto de 2013 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/textos_divulgacion/Desafios_educativos/Nueve/breviario9a.pdf
- Johnson David W., Johnson Roger T. El aprendizaje cooperativo en el siglo XXI. *Anal. psicol.* [Internet]. 2014 oct [citado 2022 dic 21] ;30(3): 841-851. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000300008&lng=es. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>.
- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. En: Alexander, A. y Winne, H. (2006). *Handbook of Educational Psychology*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., Dusailant, F., & Donoso, M. P. (2013). Estudio de la Educación Técnico Profesional. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18368/E13-0037.pdf?sequence=1>
- Larraz, V., Yáñez, C., Gisber, C., y Espuny, C. (2014). Experiencia interdisciplinaria en la formación inicial de maestros. *New Approaches in Education Research*, 3(2), 71-78. <https://doi.org/10.7821/naer.3.2.67-74>.

- Leal Leal, G. A., Leal Leal, K. L., & Gamboa Suarez, A. A., (2022). Reflexión docente sobre sus prácticas: Una mirada praxeológica a su saber pedagógico. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 17(1), 378–397. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565>
- Ley 19.628 de 1999. Sobre protección de la vida privada. 28 de agosto de 1999. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599>
- Ley 20.120 de 2006. Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma y prohíbe la clonación humana. 07 de septiembre de 2006. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253478>
- Mella, C., Jiménez, M., González, B, & Arratia, A. (2017). Para la prevención del consumo de alcohol y otras drogas. Gob.cl. https://bibliodrogas.gob.cl/wp-content/uploads/2021/10/PREVENCIÓN_CL_7518.pdf
- Méndez Melcher, A. E., Soto Medina, Y. G., Molina Martínez, Y. L., & Sharpe Gaspar, J. A. (2023). La percepción docente en relación con los retos de la comunicación y colaboración para trabajar las habilidades socioemocionales en los niños en el entorno pospandemia: Retos en Comunicación y Colaboración en el Aula. *Revista RELEP-Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 5(2). <https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1025>
- Mena, I., Lissi, M., Alcalay, L., y Milicic, N. (2015). Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educativa. Chile: Ediciones UC.
- Mineduc, (2021). Mineduc presenta plan “Chile Recupera y Aprende”, para nivelar aprendizajes, dar apoyo socioemocional y recuperar alumnos desérticos. Ministerio de educación. <https://www.mineduc.cl/chile-recupera-y-aprende/>
- Mineduc. (2017). Bases de Formación Técnico Profesional. MINEDUC (2007). *Manual para estudiantes en práctica profesional*. Educación Media Técnico-Profesional
- Ministerio de Educación, Secretaría Técnico Profesional (2015). Política Nacional Técnico Profesional.
- Monje Álvarez C. (2011). Metodologías de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Molina, Carolina Aparicio y López, Felipe Sepúlveda Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa* [online]. 2019, v. 23 [Accedido 29 Noviembre 2022] , e187926. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>>. Epub 9 Dic 2019. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>.

- Montoya, L. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Didac*, 72, 11-17. http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/27/pdf/Didac72_web.pdf.
- Negrini, I. A. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3190832>
- Olivares, S., Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778.
- Ospina-Carmona, José Fernando, Tobón-Vásquez, Gloria del Carmen, Montoya-Londoño, Diana Marcela, & Taborda-Chaurra, Javier. (2022). Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.01>
- Parrales Rodríguez, S., Robles Murillo, J., & Arguedas Negrini, I. (2013). Involucramiento estudiantil en el proceso educativo: Cuestionario para determinar necesidades de capacitación de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 51-53. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000200002&script=sci_arttext
- Pastor, M. L. C. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de educación*, 41(4), 5.
- Paucar, M. A. (2022). El aprendizaje cooperativo para fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes de educación primaria. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5537/5307>
- Peredo Videar, R. (2020). ¿Volvemos a clases? Análisis desde la Psicología Educativa ante los efectos de la pandemia por Covid-19. *Revista de Investigación Psicológica, (ESPECIAL)*, 42-56. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000300007&script=sci_arttext
- Pérez-Gallardo, E. R., Hernández, J. Á., Parra, J. M. A., Campoy, J. M. F., & García, D. S. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 184-194 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173009.pdf>
- Rodríguez-Borges, Ciaddy G., Bowen-Quiroz, Carlos A., Pérez-Rodríguez, Jesús A., & Rodríguez-Gámez, María. (2020). Evaluación de las capacidades de aprendizaje colaborativo adquiridas mediante el proyecto integrador de saberes. *Formación universitaria*, 13(6), 239-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600239>

- Sampén-Díaz, María Nery, Aguilar-Ramos, María Carmen, & Tójar-Hurtado, Juan Carlos. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 46-57. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>
- Solar, M. I., & Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 115-141.
- Sevilla, M. P. (2012). Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18281/E12-0035.pdf?sequence=1>
- UNESCO, L., & MEDUCA, P. (2021). Educación para el desarrollo sostenible.
- Varela, J. & Tijmes, C. (2007). Convivencia escolar: recopilación de experiencias nacionales. https://bibliodrogas.gob.cl/biblioteca/documentos/PREVENCION_CL_5508.PDF
- Villalobos-Delgado, V., Ávila-Palet, J., & Olivares-O, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas en Química y el pensamiento crítico en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*. 21(69), 557-581.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509.

Anexos

Anexo A. Entrevista docente

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EnfxFYUnDL5AmeqOrLq9C_0BKCZ3kbiPmmTNIo566BGRAg?e=y32tb3

Anexo B. Pauta de entrevista docente

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EgTq38X6uy9BsVL7PQsiMTUByS1irokDS1w7afi8aqKjRQ?e=RFcqSi

Anexo C. Formato acta de reunión

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EjAg7oyHnjpEtPWvPoGb8JgBQ-fafS82n5FMm4HOKFYRUA?e=T8un3O

Anexo D. Lista de participantes

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/Eu_z0W1-_ehHhKMZBgTnDr0B10EyhgDdE3kOr6Bk0lWjQg?e=OFN7bt

Anexo E. Captura de pantalla con docentes y directivos

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EgnvYmEHopJHsASwsdvAuu4ByhvzITfv07XQT_hg3epcqQ?e=HYbotf

Anexo F. Infografía “Facetas del quehacer docente”

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EiY-_Y5pwVpMvgusgLbO6WoBGHnfGJAC0u3djzggqRgzYww?e=hu8nWe

Anexo G. Plenario de las reflexiones del quehacer docente

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/Ek_mmbKZ_NIPmidukBYxYAMBJTnN44utAQYUyZT2CsGb9w?e=yFbXae

Anexo H. Presentación sobre aprendizaje colaborativo

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/En9dFF8_2mxCjdnQT4aiXHcBMVN4KIsWOL99qg0UvfVc3A?e=RHhhST

Anexo I. Actividad para la dinámica de aprendizaje basado en problemas

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EnC-6mx-dVRKk7ZoJx-uYioBcAth96Wg_iliSoY9b-vI0Q?e=Rys0Jg

Anexo J. Material conceptual de aprendizaje basado en problemas

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/Es4hqesJnVBDoDIJqFAJvJEBripZBMb3fdawVFkCVnMG3A?e=dJZV71

Anexo K. Descriptores para roles del aprendizaje basado en problemas

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EggZBj7TMeRAgci1auzLiEgBhBqToXKRAMYSmN5wrs_4ng?e=v9VBra

Anexo L. Apuntes para formular el problema

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EqWQqeFc-hREozVtjNEkPOkBwvbcylH5I8U12Xebu6tdoQ?e=ssYomH

Anexo M. Rúbrica hetero – evaluación

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EgHqNECDCbRHlfhy-9rV_S4B8KrEVvbGR3gL-2NRB408nA?e=NAOnUL

Anexo N. Apoyo instructivo para la aplicación de la hetero – evaluación

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EnN2Jxv6nJNCiAvP7OEvfpUBpJjpBW14j6b2-FXBACm17w?e=ra5Ali

Anexo O. Rúbrica para la co – evaluación

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/Eg5xQpkt6UxDq4NUBjVRWX4Bg7SgTi6AAj2LjOV0b5Z8qA?e=yW0wNA

Anexo P. Guía rápida para el proceso de aplicación del aprendizaje basado en problemas

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EiWiLa1ZUnpNlvaPTyVx8D4BaPT0coH-ebeAnqia1sWPlw?e=0kzqoy

Anexo Q. Manual para las buenas prácticas en la educación media técnica profesional

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EsxsXWnHirFEp2VIP2oDnnYBWCkZYzmVKY9lcz4MHP7ckg?e=MC6sci

Anexo R. Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el currículum nacional

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/Ekk2Kqy2qhlGm90wF4FU8zgBU3DfjtP7_TYMLiqIXxt42g?e=juta0C

Anexo S. Lluvia de ideas para el trabajo colaborativo en la sala de clases

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/En2u5MvVa-FKijxUaDR-wAUBEWCsLczl3UjGryIS_F81TQ?e=qMalvS

Anexo T. Preguntas de la encuesta de finalización de la intervención

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EoyA31jE6_NGkYYq397fQ5kBKN_Ekfust454SO7-zOEXM_A?e=serae1

Anexo U. Consentimiento institucional para el proceso de diagnóstico e intervención

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EoqCcm4soDBEsHPOOLhcv94BUoVo2iEx2FsfTZ-oQQ9XYg?e=7JXiQI

Anexo V. Consentimientos individuales

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcancinoh_udd_cl/EmXfmhNiZBtB1QLb9FemIPsBbbR_KtOLOXgxa1nZDN9Pn1g?e=Y86s3B