

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES BLANDAS Y LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD BERNARDO
O'HIGGINS, REGIÓN METROPOLITANA, CHILE, 2020**

TESIS

Presentada por:

Mg. Reinaldo Patricio Salazar Martínez

ORCID: 0000-0003-0996-5485

Asesor:

Dr. Remo Isidro Tejeda Navarrete

ORCID: 0000-0002-3301-9918

Para Obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2022

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Reinaldo Patricio Salazar Martínez en calidad de Magister en Gestión educacional, estudiante del Doctorado en Educación, con mención en Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado con DNI (RUT) 15.718.323-0,

Soy autor de la tesis titulada:

“RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES BLANDAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD BERNARDO O’HIGGINS, REGIÓN METROPOLITANA, CHILE, 2020”

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Doctor en Educación, mención Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 17% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

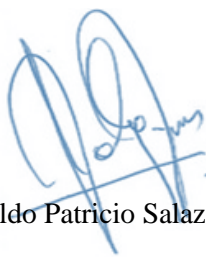
Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del

trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 19 de mayo de 2022.

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, overlapping loops and lines, positioned above the printed name.

Mg. Reinaldo Patricio Salazar Martínez

RUT: 15.718.323-0

Agradecimientos

Agradecer infinitamente a mi profesora tutora Amely Vivas, quien, con su entusiasmo, orientación y cariño por la docencia, fue un pilar fundamental en el cumplimiento del objetivo. ¡Gracias Profesora!

Al profesor Remo Tejeda, quien con sus lineamientos y conocimientos apoyó el tramo final del proyecto.

A los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, quienes participaron del estudio.

Y a todos quienes de una u otra forma generaron instancias de aprendizaje.

Dedicatoria

Dedico esta investigación...

A la Divinidad y mis maestros espirituales, por la fortaleza interior,

A mi familia, madre, pareja e hijos, por el apoyo emocional en tiempos difíciles.

A mis amigos, quienes siempre han estado y estarán,

Y a todos los que creen que la docencia con amor es mejor...

Índice de Contenidos

Agradecimientos	v
Dedicatoria	vi
Índice de Contenidos	vii
Índice de Tablas	xi
Índice de Figuras	xii
Resumen	xiii
Abstract	xiv
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I	1
EL PROBLEMA	1
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.2.1 Interrogante principal	5
1.2.2. Interrogantes secundarias	5
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.4.1. Objetivo general	10
1.4.2. Objetivos específicos	10
CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO	11
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.1.1. Antecedentes internacionales	11

2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	15
2.2. BASES TEÓRICAS.....	19
2.2.1 Variable 1: Habilidades blandas.....	19
2.2.1.1. Definición de Habilidades Blandas.....	19
2.2.1.2. Dimensiones de la variable Habilidades blandas desde la Inteligencia Emocional.....	22
2.2.1.3. Indicadores de las dimensiones de la variable habilidades blandas.....	25
2.2.1.4. Teoría en el que se sustenta las Habilidades blandas desde la Inteligencia Emocional.....	27
2.2.1.5. Modelo en el que se sustenta las Habilidades blandas.....	29
2.2.2. Definición de la Variable 2. Prácticas educativas.....	29
2.2.2.1. Definición de prácticas educativas.....	29
2.2.2.2. Dimensiones de la variable prácticas educativas.....	30
2.2.2.3. Modelos de prácticas educativas.....	31
2.2.2.4. Estrategias de prácticas educativas.....	34
2.2.2.5. Formación y desarrollo en prácticas educativas.....	36
2.2.2.6. Indicadores de la dimensión modelos de prácticas educativas.....	37
2.2.2.7. Indicadores de la dimensión estrategias de prácticas educativas.....	38
2.2.2.8. Teoría que sustentan las prácticas educativas.....	40
2.2.2.9. Modelo que sustentan las prácticas educativas.....	43
2.2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS.....	44
CAPÍTULO III.....	48
MARCO METODOLÓGICO.....	48
3.1. HIPÓTESIS.....	48
3.1.1. Hipótesis general.....	48
3.1.2. Hipótesis específicas.....	49
3.1.2.1. Hipótesis específica 1.....	49
3.1.2.2. Hipótesis específica 2.....	49
3.1.2.3. Hipótesis específica 3.....	50
3.2. VARIABLES.....	50

3.2.1. Identificación de la variable independiente.....	51
3.2.1.1. Indicadores.....	52
3.2.1.2. Escala de medición.....	52
3.2.2. Identificación de la variable dependiente.....	53
3.2.2.1. Indicadores.....	53
3.2.2.2. Escala de medición.....	54
3.3 TIPO y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	55
3.3.2. Diseño de la investigación.....	56
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	58
3.5. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	61
3.6.1. Unidad de Análisis.....	61
3.6.2. Población.....	61
3.6.3. Muestra.....	61
3.7. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	62
3.7.1. Procedimiento.....	62
3.7.2. Técnicas.....	64
3.7.3. Instrumentos.....	65
CAPÍTULO IV.....	71
RESULTADOS.....	71
4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.....	71
4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	72
4.3. RESULTADOS.....	72
4.3.1. Caracterización de la muestra.....	72
4.3.1.1. Distribución de la muestra desde la variable sexo.....	72
4.3.1.2. Edad de los sujetos de la muestra.....	73
4.3.1.3. Años de docencia en la institución.....	74
4.3.2. Resultados ligados a los parámetros del instrumento TMMS (Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales).....	76

4.3.2.1. Indicador de Percepción emocional de docentes	76
4.3.2.2. Indicador de comprensión emocional en docentes	77
4.3.2.3. Indicador de regulación emocional en docentes	78
4.3.3. Resultados ligados a los parámetros del Cuestionario de prácticas docentes....	78
4.3.3.1. Resultados generales del instrumento.....	79
4.3.3.2. Resultados generales de los docentes en CPP de acuerdo a nivel	80
4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA	81
4.4.1. Correlación entre Identificación de emociones e indicadores del Cuestionario de prácticas docentes	82
4.4.2. Correlación entre discriminación de emociones e indicadores del Cuestionario de prácticas docentes	83
4.4.3. Correlación entre modificación de emociones e indicadores del Cuestionario de prácticas docentes	84
4.4.4. Resultados de correlación	85
4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	86
CAPÍTULO V	91
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	91
5.1. CONCLUSIONES	91
5.2. RECOMENDACIONES O PROPUESTA	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	102
Anexo 1. Matriz de Coherencia de la investigación	103
Anexo 2. Consentimiento Informado.....	104
Anexo 3. TMMS-24	105
Anexo 4. Cuestionario de prácticas pedagógicas.....	107
Anexo 5. Detalle de análisis estadístico realizado.	111

Índice de Tablas

Tabla 1. Definición indicadores de habilidades blandas de inteligencia emocional... 52	52
Tabla 2. Escala de medición de variable Habilidades blandas..... 52	52
Tabla 3. Definiciones operacionales de indicadores de prácticas educativas. 54	54
Tabla 4. Escala de medición de variable prácticas educativas..... 55	55
Tabla 5. Puntajes del instrumento TMMS-24 versión chilena..... 66	66
Tabla 6. Puntaje del instrumento Cuestionario de prácticas pedagógicas. 69	69
Tabla 7. Resultados TMMS indicador percepción emocional..... 76	76
Tabla 8. Resultados TMMS indicador comprensión emocional..... 77	77
Tabla 9. <i>Resultados TMMS indicador regulación emocional</i> 78	78
Tabla 10. Análisis general de resultados de CPP aplicado en docentes..... 79	79
Tabla 11. Tipos de respuestas esperada en TMMS-24. 81	81
Tabla 12. Tipos de respuestas esperadas en CPP..... 81	81
Tabla 13. Correlación identificación de emociones con indicadores de CPP..... 82	82
Tabla 14. Correlación discriminación de emociones con indicadores de CPP..... 83	83
Tabla 15. Correlación modificación de emociones con indicadores de CPP..... 84	84
Tabla 16. Correlación habilidades blandas y prácticas educativas..... 85	85

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de habilidades blandas de inteligencia emocional.....	29
Figura 2. Modelo que sustentan las prácticas educativas.....	43
Figura 3. Género de los profesores encuestados.....	73
Figura 4. Distribución de la edad de los sujetos de la muestra.....	73
Figura 5. Años de docencia de los sujetos de la muestra.....	75
Figura 6. Distribución de resultados por indicadores en CPP.....	80

Resumen

Se realizó una investigación durante 2020 y 2021 cuyo objetivo fue determinar la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región metropolitana, Chile. Mediante un estudio cuantitativo, descriptivo correlacional, no experimental se aplicaron dos instrumentos, la Escala de metacompresión de rasgos emocionales, TMMS-24 (Angulo y Albarracín, 2018) para determinar el nivel de habilidades blandas de inteligencia emocional y el cuestionario de Prácticas pedagógicas, CPP (Pérez et al, 2016) para conocer el desarrollo de prácticas educativas. Fueron aplicados en una muestra probabilística intencionada de 265 docentes. Se realizó el análisis de los puntajes y el método estadístico de Rho de Spearman, para establecer la correlación. Se obtuvo en TMMS-24 que los docentes presentan adecuada comprensión emocional (92,6% nivel adecuado/excelente) y regulación emocional (93,21% nivel adecuado/excelente) pero una percepción emocional inferior (sólo 60,8% en nivel adecuado/excelente). Además, en CPP el 88,87% de los docentes se encuentran con prácticas pedagógicas dentro de lo esperado o superior, siendo la relación dialogante y la mantención en el uso de prácticas centradas en el profesor los indicadores que aún se presentan en nivel bajo. Se obtuvo correlación positiva fuerte entre la discriminación emocional ($,584^{**}$) y modificación emocional ($,628^{**}$) con las prácticas docentes, en el nivel 0,01 (bilateral), existiendo además una correlación positiva débil entre las prácticas pedagógicas y la percepción emocional. Existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades blandas y las prácticas pedagógicas de los docentes, las que pueden ser potenciadas y trabajadas.

Palabras clave. Habilidades blandas, inteligencia emocional, prácticas educativas, docentes, percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional.

Abstract

Research was conducted during 2020 and 2021 with the objective of determining the relationship between soft skills and the educational practices of teachers at the Universidad Bernardo O'Higgins, Metropolitan Region, Chile. Through a quantitative, descriptive correlational, non-experimental study, two instruments were applied, the Emotional Traits Metacompression Scale, TMMS-24 (Angulo and Albarracín, 2018) to determine the level of soft skills of emotional intelligence and the Pedagogical Practices Questionnaire, CPP (Pérez et al, 2016) to know the development of educational practices. They were administered to a purposive probability sample of 265 teachers. The analysis of the scores and the Spearman's Rho statistical method were carried out to establish the correlation. It was obtained in TMMS-24 that teachers present adequate emotional understanding (92.6% adequate/excellent level) and emotional regulation (93.21% adequate/excellent level) but a lower emotional perception (only 60.8% in adequate/excellent level). Furthermore, in CPP 88.87% of teachers have pedagogical practices within the expected or superior level, with the dialogical relationship and the maintenance of teacher-centred practices being the indicators that are still at a low level. A strong positive correlation was obtained between emotional discrimination ($.584^{**}$) and emotional modification ($.628^{**}$) with teaching practices, at the 0.01 level (bilateral), and there was also a weak positive correlation between teaching practices and emotional perception. There is a statistically significant relationship between soft skills and teachers' pedagogical practices, which can be enhanced to contribute to a better development of student learning.

Key words: Soft skills, emotional intelligence, educational practices, teachers, emotional perception, emotional understanding, emotional regulation.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se configura dentro del quehacer de la gestión educativa, desde la perspectiva de las Habilidades blandas ligadas con la inteligencia emocional y las diversas prácticas pedagógicas ejecutadas por los docentes. Al respecto, se ha observado una relación directa entre ambos aspectos, expresando que un mejor nivel de Inteligencia emocional provocará un mejor desarrollo de las prácticas educativas (Costa *et al*, 2021). Esta temática se encuentra en la actualidad en proceso de desarrollo, considerando los nuevos desafíos educativos y los modelos de enseñanza centrado en el estudiante.

Por lo anterior, este estudio se basa en el objetivo de *determinar la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, 2020*. En este sentido, se pretende relacionar ambos aspectos, habilidades blandas y prácticas educativas mediante la aplicación de cuestionarios de auto aplicación a un grupo de docentes de esa institución. Con ello, se pretende determinar la relación que se da, tanto desde la perspectiva estadística como desde la relación teórico-empírica.

El en **primer capítulo** se aborda el problema de la investigación, planteando en general los fundamentos de este, la hipótesis y los objetivos propuestos. Además, contempla los conceptos básicos e iniciales y la justificación del por qué se abordó la problemática. Este primer capítulo, permite comprender y entender lo que se pretende con la investigación, considerando también como antecedentes otros estudios, tanto chilenos como extranjeros, relacionada con la temática. Todo ello, establecer el marco referencial del estudio y fundamenta la contribución de este al ámbito de la gestión educativa.

El **segundo capítulo** se establecen los lineamientos teóricos que sustentan el estudio, dando énfasis, por una parte, a las Habilidades blandas de inteligencia emocional y sus autores y, por otra parte, las prácticas pedagógicas y/o educativas, el marco de su importancia en la labor docente y otros aspectos relevante. Este capítulo, además, considera ambas variables desde una perspectiva descriptiva y explicativa, con reflexión crítica y analítica para mejor comprensión del lector y del objetivo del estudio.

Siguiendo con los capítulos, en el **capítulo tres** se presenta el marco metodológico del estudio, que explica el paso a paso de la investigación, considerando por supuesto el enfoque, el diseño y el tipo de investigación realizada. Se considera también la operacionalización de las variables, el establecimiento del muestro y de la muestra y se muestran los dos instrumentos utilizados: Cuestionario de prácticas pedagógicas (Pérez *et al*, 2016) y la Escala de Rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales, TMMS (Angulo y Albarracín, 2018). Finalmente, se encuentra el trabajo de campo, donde se considera el proceso de desarrollo de la investigación y la explicación de la recolección de los datos.

En el **cuarto capítulo** se dan a conocer los resultados de la investigación. Al respecto, en primer lugar, se realiza la descripción de la población con la que se trabajó y los aspectos de la muestra. En segundo lugar, se consideran los resultados de la aplicación de los instrumentos desde su puntuación. Finalmente, se considera el análisis estadístico, mediante coeficiente de Spearman, que establece la relación entre ambas variables. Todo lo anterior, se hace mediante figuras y tablas explicativas.

Finalmente, en el **capítulo quinto** se dan a conocer las principales discusiones y conclusiones obtenidas con el proceso de estudio y, por supuesto, con el análisis de datos realizado. En este capítulo se encuentra la relación establecida por el investigador en cuanto a la teoría, los resultados obtenidos y el análisis y reflexión empírica. Todo ello, con el propósito de dar cuenta de la relación directa que se establece entre las habilidades blandas y las prácticas docentes.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Diversos investigadores chilenos y extranjeros (Bisquerra, 2019; Marrero *et al*, 2018; Naranjo, 2019; Costa *et al*, 2021) han planteado que una de las claves del desarrollo pedagógico adecuado son las habilidades blandas ligadas a la Inteligencia emocional del docente. Al respecto, se ha detectado en la literatura y a nivel empírico que estas habilidades muchas veces no son medidas ni reconocidas por las entidades de la educación. En estas instituciones se da prioridad a las prácticas docentes relacionadas con el quehacer pedagógico, dejando muchas veces de lado las habilidades personales que implican un uso de las emociones de manera asertiva. Esta problemática provoca la necesidad de investigar sobre la relación que se da entre ellas y las prácticas pedagógicas, con un eje en los procesos de mejora de la academia.

Siguiendo con lo anterior, los constantes cambios que se producen a nivel económico, cultural y de la tecnología, sumado al creciente número de exigencias académicas ha generado un impacto cada vez más grande en el quehacer docente. La necesidad de la formación de profesionales cada vez más capacitados en competencias, las tareas que el medio exige y por supuesto, las vacantes de las empresas de llenar los puestos de trabajo, se muestra como gravitante en la tarea de formar profesionales. En este sentido, Rodríguez *et al* (2021) señalan que el modelo predominante en educación

es constructivista lo que provoca una demanda en los docentes, quienes deben tener capacidades de manejo del entorno social que presentan sus estudiantes, los problemas cotidianos y el trabajo colaborativo. Lo anterior provoca que el docente deba manejar de forma óptima la interpretación, la comprensión y la autorregulación de sus emociones, que influyen en su desempeño académico. Por ende, desde diversas investigaciones, emerge la necesidad de mirar la formación docente como eje estratégico para el desempeño del futuro profesional de la educación (Leyva et al, 2018).

Obiols y Giner (2011), señalan sobre este nuevo paradigma que, desde la Declaración de Bolonia, se ha puesto el relieve en la docencia universitaria con un foco orientativo. Esta nueva visión del docente pone a prueba las necesidades de deconstruir y reconstruir la identidad del docente, quien debe provocar la activa participación del estudiante. Por ello, una necesidad de evaluación y formación ligada a las competencias emocionales, comunicativas-relacionales y de liderazgo, se ha considerado clave para cumplir estos objetivos de cambio de paradigma. Con ello, el docente, tendrá herramientas concretas que le permitirán ejercer una labor ligada a las necesidades reales de las competencias que se pretenden instalar en los educandos.

Prosiguiendo con esta idea, Bisquerra (2019) plantea que, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por ejemplo, es posible evaluar y desarrollar competencias emocionales (blandas) que se ajustan a las nuevas formaciones que recibirán los estudiantes. Esta reflexión sobre la práctica docente ligada al acompañamiento, primero desde su evaluación y segundo desde su capacitación, pretende visualizar en los docentes competencias emocionales como: habilidades de vida y bienestar, conciencia emocional, competencias sociales, autonomía y regulación emocionales. Este eje vertebral desde el planteamiento de la Declaración de Bolonia se fue desarrollando como estrategia de valoración de los docentes universitarios en diversas universidades españolas, tanto desde la perspectiva de la inteligencia emocional, como del liderazgo y de la comunicación.

En cuanto a la realidad de Chile, desde los nuevos modelos de formación universitaria, en particular aquellos que se basan en competencias y aprendizajes, el Ministerio de Educación chileno (Ministerio de Educación, 2020) ha puesto en el centro la relación alumno-profesor, donde ambos logran desarrollar aprendizajes en conjunto, con mayor protagonismo, por supuesto, de la persona en formación. Se busca con estos nuevos modelos la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a los retos laborales que luego se encontrarán en la vida. Sin embargo, las orientaciones sobre la evaluación, y posterior formación, de los docentes universitarios en habilidades para el aprendizaje de sus estudiantes no se encuentran claramente establecida, otorgando a cada institución la responsabilidad de seguimiento docente.

Se logra esbozar, en todo caso, que, dentro de las normas de Acreditación institucional, se considera la docencia como parte fundamental del proceso, identificando aspectos como la mejora continua de los procesos académicos, desde la evaluación (Comisión nacional de acreditación, 2020). Por ello, Bisquerra (2019), plantea que no son sólo los contenidos los que deben ser entregados por los profesores universitarios, sino el uso de habilidades que, en equilibrio con la capacidad, el conocimiento y las actitudes, logren consolidar a un profesional capacitado para ejecutar tareas de manera eficiente y eficaz, que se liga directamente a la realidad chilena sobre el rol del docente universitario.

Desde este prisma, el estudiante logra un compromiso protagónico en el proceso formativo y exige que las labores del docente cambien. Este cambio se entiende como un cambio en las funciones del profesor, pasando de quien entrega conocimientos hacia un facilitador y acompañante del estudiante. Así, el docente será quien inspire, motive, movilice aprendizajes con la finalidad de provocar el aprendizaje y que sea el mismo alumno quien sea responsable de su proceso. Por lo tanto, se deben evaluar estas habilidades para que, posteriormente, se puedan ir desarrollando, fortaleciendo y aplicándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marrero et al, 2018; Naranjo, 2019).

Esta necesidad de formar a profesionales desde el ámbito de habilidades blandas y de la transformación hacia un facilitador de aprendizajes, ha sido una de las tareas de las Escuelas y las Facultades alrededor del mundo y en América. En Cuba, por ejemplo, el año 2007 surgen un primer proyecto latinoamericano para generar programas de formación integral para formadores de profesionales de la Salud, al alero de la OPS-OMS, que implicó varios países en su participación. Además, en Argentina, México y Colombia han aparecido programas de postgrado entorno a formar profesores universitarios desde la mirada de la docencia integral, capacitándolos en competencias técnicas y pedagógicas, orientadas hacia las habilidades de tutores. (Duque, 2012; Loaiza et al, 2012; Espejo, 2014).

Sin embargo, se continúa dejando de lado un tema que es relevante al momento de dedicarse a formar a otros, que es la evaluación de sus habilidades personales y pedagógicas, ligadas a las habilidades socio-comunicativas, la empatía, el asertividad, entre otras, también denominada habilidades blandas (Ruiz, 2014). El porqué de ello es que estas habilidades deben ser constantemente monitoreadas, pues forman parte de desempeños tanto personales como sociales que se van presentando y adaptando, de acuerdo con el contexto donde el docente se mueva (Rodríguez et al, 2021). Por ello surge la interrogante: ¿cuál es la relación entre las habilidades blandas de los docentes y sus prácticas educativas, en el marco de la educación superior?

Ahora bien, para realizar este estudio y dar respuesta a esta interrogante se ha seleccionado una casa de estudios superiores, la que se encuentra en proceso de innovación curricular y que permitió dar respuesta a esta problemática. Así es como la Universidad Bernardo O'Higgins, institución de educación superior privada de la ciudad de Santiago de Chile fundada en el año 1990, se encuentra generando diversas estrategias vinculadas a su Plan de Desarrollo Académico 2016-2021, el cual se basa en la instalación de un proceso de Innovación curricular, orientado a fortalecer la docencia de pregrado, entre otras áreas estratégicas (UBO, 2020). Uno de esos objetivos apunta a fortalecer la relación del perfil de egreso con la organización del

plan de formación, las actividades de aprendizaje y evaluación a través de una estructura de resultados de aprendizaje.

Es así como durante el año 2020 se ha comenzado la implementación del nuevo modelo curricular, basado en resultados de aprendizaje, poniendo al servicio de los docentes diversas estrategias de formación, ligadas a la mejora de las prácticas, desde lo técnico y lo metodológico. Si bien es cierto, estas herramientas han permitido a los profesores la participación en capacitaciones y cursos, además de espacios de comunidades de aprendizaje docente, la problemática de evaluación de las habilidades blandas no ha sido sistematizada aún. Lo anterior es problemático, si se considera la importancia que tiene para la Universidad preservar la calidad en la transferencia de conocimiento y desarrollo de las disciplinas.

Sintetizando, entonces, la problemática de esta investigación, los desafíos permanentes en la evaluación del docente universitario radican en los modelos de aprendizaje que rigen dentro de un sistema educativo. Por lo mismo, si se encuentra bajo un modelo de resultados de aprendizaje, requiere de habilidades teóricas, pero también de habilidades blandas, las cuales no siempre son valoradas en las casas de estudio. Por lo mismo, esta investigación pretende resolver la pregunta, ¿cuál es la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Interrogante principal

¿Cuál es la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?

1.2.2. Interrogantes secundarias

¿Cuál es la relación entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?

¿Cuál es la relación entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?

¿Cuál es la relación entre habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la justificación teórica, una de las ideas más potentes en el ámbito de la docencia universitaria, y que justifica esta investigación, es la necesidad de evaluación del docente y sus habilidades blandas, personales o, como también se conocen, intrínsecas a su persona. Se ha visto las evaluaciones de desempeño que los profesores docentes mejor evaluados son aquellos que forman con el ejemplo, es decir, que en sus características personales tienen el sello de la empatía y las habilidades socio-comunicativas eficaces con sus estudiantes (Crawford et al, 2020). Además, son reconocidos por sus pupilos como humanos, cercanos y con virtudes/cualidades humanizadas que van más allá de lo técnico. Así es como un estudiante puede valorar mejor a un docente que educa con el ejemplo humano que a un docente que educa desde lo teórico.

En el sentido de las teorías que sustentan la investigación y que permiten justificarla, aparece la Inteligencia emocional (propuesta por Goleman, 1996) como la capacidad de la persona para percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones, que se relacionan directa con las habilidades blandas del individuo y su capacidad de interrelación. Estas habilidades son intrínsecas humanas, pero pueden ser utilizadas en los diversos ámbitos, como por ejemplo la educación. Así, Bisquerra (2019) plantea

que existe una importante relación entre estas habilidades blandas de inteligencia emocional con el desempeño del docente. De esta manera, docentes con adecuada capacidad de emocionalidad podrá gestionar de mejor forma los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Con todo lo anterior, se liga en la formación de los docentes el concepto de habilidades blandas, *soft skills* en inglés, las que se consideran relevantes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Zapata, 2015). Es así como, en la actualidad ya no basta con tener el conocimiento, sino también poseer ciertas habilidades personales/blandas que fortalezcan la formación del futuro profesional, potenciando el trato y, por ende, el vínculo profesor –alumno (Espinoza y Gallegos, 2020). El compromiso de las universidades con la sociedad parte desde sus formadores, los cuales serán ejemplo y guía real de los futuros profesionales, que luego se insertarán en el mundo laboral y productivo, donde las exigencias son cada día más complejas.

Por lo mismo, esta investigación aporta hacia la identificación de las habilidades blandas y la forma en que éstas se relacionan con prácticas educativas específicas, considerando que los estudios que profundizan sobre esta temática son escasos. Además, esta investigación se realiza con el objetivo determinar la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Santiago de Chile, 2020.

Siguiendo con la idea anteriormente planteada, esta investigación permitió dar a conocer la relación que se da entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes, pudiendo comprender la relación entre ambos aspectos, como se ha dicho anteriormente. Al respecto, esta investigación se sustenta en lo señalado por Naranjo (2019) quien planteaba que en la actualidad es necesario conocer lo que ocurre cuando se identifican las habilidades personales de quienes se desempeñan en docencia, para dar a conocer la relación que se establece entre profesores cuyas habilidades blandas son identificadas y les permite una reflexión de sus prácticas centradas en el ser y en el sentir del estudiante. De esta manera, se espera resolver la problemática incorporando al proceso de innovación curricular de la Universidad

Bernardo O'Higgins otras instancias de evaluación y seguimiento, ligadas a la formación integral del docente, quien replicará aquello en sus estudiantes.

Desde una perspectiva práctica, esta investigación releva la importancia de los procesos de acompañamiento integral docente que se han de dar en la educación superior, a nivel pedagógico, metodológico y personal-profesional. Viene, por lo tanto, a resolver la necesidad de contar con insumos que validen el acompañamiento docente desde las habilidades blandas y, además, aporte a los procesos de implementación de modelos educativos basados en resultados de aprendizaje. Al respecto, Herrera (2015) plantea que este modelo requiere de docentes que sepan guiar a los estudiantes, con instancias y metodologías que le permitan desarrollar capacidades, destrezas y habilidades. Pero, sobre todo, del proceso de identificación de estas habilidades, que posteriormente propongan herramientas concretas de fortalecimiento de estas habilidades. He ahí donde radica una de las justificaciones de esta investigación, donde se pone de manifiesto que se requiere de un docente integral, es decir, que en primer lugar conozca los métodos y que en segundo lugar sepa acompañar al estudiante. Y en este proceso es donde el conocimiento sobre las habilidades blandas es fundamental.

Por tanto, los beneficiarios de esta investigación, son los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, quienes tienen mayor conocimiento de estas herramientas, entregando a los estudiantes en forma secundaria, los beneficios de su identificación, considerando la relevancia que tiene el acompañamiento y fortalecimiento de las prácticas educativas, más aún en el marco de la innovación curricular que se encuentra ejecutando la institución, permitiendo generar nuevas estrategias de capacitación docente para la casa de estudios.

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación se justifica, en el sentido de que se pretende relacionar las habilidades blandas con las prácticas educativas de docentes universitarios, temática relevante en los avances curriculares que la educación superior ha planteado como necesario en tiempos de cambios. Se utilizó el método hipotético-inductivo en su desarrollo, teniendo en cuenta la técnica utilizada que fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos que corresponde

al cuestionario. Todo ello, para conocer tanto los niveles de habilidades blandas desde la Inteligencia emocional y las prácticas pedagógicas de los docentes participantes en el estudio. El modelo de resultados de aprendizaje, planteado por Herrera (2015), se basa en la relación sujeto-contexto, que obliga al aprendiz a poner en práctica lo aprendido y, tanto sus habilidades blandas como de quien fue su tutor (el docente) son claves para la adaptación a la vida laboral. Por lo mismo, considerando lo metodológico, mediante esta investigación se pueden lograr mejoras en cuanto al conocimiento de las habilidades docentes y por supuesto, su impacto en el mundo laboral de la educación superior.

Para ello, el uso en este estudio de un instrumento que valore estas habilidades en los docentes (TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale 24, validado y con índice de confiabilidad a la realidad chilena por Angulo y Albarracín (2018), entrega un panorama inicial, relevando la importancia de la reflexión pedagógica, que es hacia donde apuntan la inteligencia emocional. Además, simultáneamente se aplicó a los docentes el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP), instrumento validado en Chile por Pérez *et al* (2016), el que permite medir las prácticas pedagógicas en docentes, desde 6 factores que son: enseñanza centrada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación de proceso, relación dialogante, enseñanza centrada en el profesor y uso de recursos tecnológicos.

De esta manera, realizando una prueba estadística, se podrá considerar las habilidades blandas de los docentes desde su Inteligencia emocional y desde las prácticas pedagógicas, pudiendo relacionar ambos fenómenos, ofreciendo un panorama de análisis importante sobre el efecto del uso del autoconocimiento, reconocimiento emocional y su relación con las prácticas pedagógicas.

Finalmente, considerando la trascendencia social de esta investigación, se pretende aportar en el desarrollo de nuevas formas de mirar el proceso educativo universitario, en particular en la educación centrada en el estudiante. De acuerdo a Conde y Morales (2020) la educación al ser una actividad práctica social permite centrar las acciones del quehacer educativo en el estudiante; pero para ello se requiere

de la modificación de conceptos, paradigmas y creencias asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y, las habilidades blandas permiten generar esas modificaciones, aportando a una nueva concepción de las prácticas docentes (Zapata, 2015). Por ello, viene a aportar en lo educativo desde la perspectiva de nuevo conocimiento, pero con la pretensión de que la temática se siga profundizando, para generar, en un futuro, planes de formación docente en esta materia, por ejemplo y afianzando el proceso de evaluación y acompañamiento docente.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

1.4.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

Determinar la relación entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

Establecer la relación entre habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Para comprender de mejor manera el fenómeno a estudiar, se realizó una búsqueda de investigaciones previas que permitieran conocer las habilidades blandas de los docentes y el rol que éstas presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de los programas de acompañamiento que se han realizado. Luego, se presentan los principales conceptos teóricos que permiten comprender de mejor manera las variables implicadas en la investigación, dimensiones y teorías, para entender de esa forma la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes.

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1 Antecedentes internacionales

Espinoza, Tinoco y Sánchez (2017) en Ecuador desarrollaron una tesis doctoral titulada Características del docente del siglo XXI, estudio desarrollado dentro de la Universidad Técnica de Machala. El estudio pretendía lograr una aproximación a la caracterización del docente universitario, en el marco del nuevo siglo. Por lo mismo, generaron una investigación básica, de nivel descriptivo, con un enfoque mixto, de diseño no experimental transeccional. Desde lo cualitativo se realizó un método de revisión bibliográfica y documental analítico-sintético e histórico-lógico, con la revisión de 15

documentos; además, en lo cuantitativo se entrevistaron, mediante un guion de entrevista validado por los autores, a 20 estudiantes, cuyas respuestas fueron clasificadas en categorías y se le asignaron porcentajes. El tipo de muestreo fue no probabilístico intencionado. Al respecto, se concluyó que el profesor de estos tiempos se caracteriza por un alto compromiso consigo mismo, desde la capacitación, el aprendizaje de sus alumnos hasta de ser investigador constante. Dentro de las principales conclusiones, los estudiantes señalaron que los docentes actuales deben orientarse a ser un maestro de vida, que coloca como centro de su quehacer los valores humanos, desde las habilidades blandas, lo que permite generar en los estudiantes una integridad académica de tal nivel, que desarrolla en sus alumnos herramientas para su vida cotidiana. De esta manera, esta tesis se relaciona con la importancia de las habilidades blandas de los profesores, como eje clave del proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo universitario y, por supuesto, su evaluación.

En Perú, Caballero, Delfino y Teixeira (2019) desarrollaron una investigación, relacionada a una tesis de grado denominada Habilidades blandas y logro de aprendizaje del curso de taller de espacios residenciales 2 en los alumnos del programa de beca 18 de la carrera profesional de Arquitectura de interiores y diseño de interiores del Instituto de Educación superior tecnológico Toulouse Lautrec, buscando la relación existente entre las habilidades blandas (creatividad, liderazgo y empatía) con el logro de aprendizaje de un curso de Diseño. Esta investigación aplicada, que corresponde a una tesis de grado de Doctor en docencia universitaria y gestión educativa, de la Universidad Tecnológica de Perú, tuvo un enfoque mixto, con alcance descriptivo correlacional y diseño de triangulación concurrente. Se realizó un muestreo no probabilístico intencionado de 14 alumnos del Programa de Beca 18, a quienes se les aplicaron rúbricas, escalas valorativas y la observación realizada por docentes en el curso taller. Dentro de las principales conclusiones obtenidas se obtuvo que, a mayor desarrollo de la empatía, la creatividad y el liderazgo, se logran aprendizajes deseados de mejor forma. Si bien esta investigación evaluó a estudiantes se puede extrapolar a la presente, considerando que son los docentes quienes promueven o pueden promover

estas habilidades en el interior del aula, pero requieren de su conocimiento. Más aún, no solamente deben saberlas, sino que también tenerlas incorporadas para lograr un aprendizaje más significativo.

Siguiendo con la evidencia internacional, en un estudio postdoctoral realizado por Rodríguez (2020), denominado Las Habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente universitario, tuvo como objetivo hallar la correlación entre las habilidades blandas y el desempeño docente en la Escuela de Postgrado de la Universidad Norbert Wiener de Perú. Se utilizó un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal, de nivel relacional, con un método descriptivo correlacional. Se midieron las habilidades blandas de 78 docentes, utilizando una rúbrica de evaluación que consideraba la responsabilidad, la adaptabilidad, la comunicación, el desarrollo de los demás y la gestión eficaz de la información. Se le aplicó luego la prueba Chi-cuadrado, para analizar las variables cualitativas ordinales y determinar el nivel de relación de ellas. Dentro de las principales conclusiones se encontró que existe una relación directa entre las habilidades blandas y el desempeño docente, en especial la de responsabilidad y de adaptabilidad. Se señala además que estas habilidades son claves en al menos el 70% del éxito laboral y releva la importancia de la generación de programas de inducción y capacitación de ellas, para garantizar un mejor desempeño y un impacto positivo en los estudiantes, temática que sostiene la presente investigación y permite considerarla como parte de la evidencia.

También Tacca, Tacca y Cuarez (2020) en su investigación sobre Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario, estudio de tesis doctoral realizado en cooperación entre la Universidad Tecnológica del Perú, la Asociación educativa estándares y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, plantearon como objetivo conocer la relación entre la inteligencia emocional (modelo de Bar-on) y la satisfacción académica del estudiante universitario como parte del bienestar psicológico. Se empleó el tipo de investigación aplicada, de nivel exploratorio correlacional, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental. La muestra, que fue generada por conveniencia, estuvo compuesta por 87 docentes, a

quienes se le evaluó la inteligencia emocional mediante el instrumento Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-i), y de 597 estudiantes a quienes se le aplicó el Instrumento de Satisfacción académica, adaptado a la realidad peruana. Ambos instrumentos contaban con validez y confiabilidad para ser aplicado en las muestras. Se encontró que existe una correlación positiva. Las principales conclusiones señalaron que fue el componente interpersonal el que obtuvo mayor coeficiente de correlación con la satisfacción académica. Además, se observó que el 91% de los docentes obtuvo niveles promedio y alto de inteligencia emocional; las docentes mujeres presentaron mayor puntaje en esta variable que los varones, aunque las diferencias no fueron significativas. De esta manera, se obtuvo un resultado significativo ligado a la importancia de las habilidades blandas e inteligencia emocional de los docentes universitarios, relacionado a la temática de la presente investigación.

Finalmente, Basuki et al (2020), realizaron en Indonesia un estudio publicado en revista de Educación, ciencia y asesoramiento, que se tituló “Impacto de las habilidades duras, las habilidades blandas y la cultura organizacional: las competencias de innovación del profesor como mediador”. Este estudio, tuvo como objetivo medir el efecto de las habilidades blandas y duras en la capacidad de innovación de prácticas pedagógicas en profesores universitarios privados en Jabodetabek, Yakarta, contemplando la cultura organizacional y el rol docente como mediador de los aprendizajes. Se realizó una investigación aplicada, utilizando un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y de corte correlacional-causal. La muestra estuvo compuesta con 513 docentes, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple, vía electrónica, aplicándoles un instrumento adaptado y validado por expertos, de los autores Hendarman & Cantner (2017) para medir habilidades duras y blandas, y el instrumento de cultura organizacional de Jiménez y Sanz (2011). Además, se midió la innovación docente mediante un instrumento adaptado de Lee y Choi (2003). De cada uno de ellos se extrajeron ítems y se diseñó una pauta evaluativa final, donde el evaluado debía seleccionar, dentro de 5 opciones, aquellas con las que estuviera más de acuerdo o en desacuerdo. Se aplicó alfa de Cronbach para determinar la relación

existente entre las habilidades, el clima organización y la innovación de los docentes. Dentro de las conclusiones obtenidas se destaca que las habilidades duras y, principalmente blandas, tienen un efecto positivo y significativo en la capacidad de innovación docente, en forma directa o indirecta, dependiendo del clima organizacional. Así, la investigación propuso además un modelo para construir la capacidad de innovación a través de la necesidad de mejorar y capacitar en las habilidades blandas, orientando su quehacer hacia un mediador/facilitador de los aprendizajes. Finalmente, concluyen que estas habilidades pueden contribuir en la preparación de docentes para afrontar los nuevos desafíos educativos del mundo actual, temática desarrollada en esta investigación.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Villalta y Martinic (2013), en su investigación titulada Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso docente, proyecto FONDECYT desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, plantearon como objetivo analizar el discurso y práctica de docentes en la interacción didáctica de la sala de clase asociada a tipos de exigencia cognitiva. Se pretendía, por lo tanto, comprender la forma en que los docentes relacionan el aprendizaje con su funcionamiento personal, mental y cognitivo, al servicio de su práctica educativa. Mediante un estudio de enfoque mixto, con una muestra no probabilística de ocho docentes vinculados a establecimientos educacionales de sectores vulnerables, pero con logros destacados en procesos de medición de la calidad educativa (prueba SIMCE chilena). Se empleó la técnica de observación participante, filmando las clases y realizando, posteriormente, entrevistas en profundidad con cada uno de los docentes. Luego, se analizaron estructurales dialogales profesor-alumnos, en 32 clases de ocho docentes, seleccionando a aquellos que desarrollaban práctica de enseñanza basadas en aprendizaje. Este análisis contempló el de contenido y análisis estadístico descriptivo de estructuras dialógicas. Así, este estudio mostró como principales conclusiones que los docentes que son más eficaces en contextos sociales,

es decir con mejores habilidades blandas, explican varias veces los contenidos (autoconciencia), ordenan la presentación de contenidos en forma gradual (planificados) y tienen objetivos internos de formar estudiantes, pero también personas. En este sentido, este estudio permitió observar la importancia de adecuadas habilidades blandas para el desempeño cognitivo de los estudiantes, lo que se traduce en creencias personales que son transmitidas posteriormente a los alumnos.

En cuanto a establecer las influencias sobre las prácticas docentes desde la mirada de la formación, Troncoso et al. (2016), realizó una tesis para optar al grado de Magíster en Educación médica para las Ciencias de la Salud, de la Universidad de Concepción, denominado ¿Se relaciona la capacitación docente y prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la Salud en Chile? El objetivo del estudio fue relacionar las prácticas pedagógicas y la capacitación disciplinar y pedagógica en docentes de carreras de la salud de universidades tradicionales y privadas de Chile. Para ello se realizó una investigación aplicada, de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de corte transversal, con una muestra no probabilística, intencionada, de representatividad nacional, conformada por 296 docentes de pregrado de carreras de la salud. Se les aplicaron dos instrumentos, uno para conocer las prácticas pedagógicas (CPP) (Pérez et al, 2016) y un Cuestionario de participación en actividades de capacitación. Se evaluó la correlación de los puntajes de ambos instrumentos, empleando un coeficiente de regresión lineal múltiple. En las conclusiones se evidencia que no sólo la capacitación disciplinar es importante para las prácticas docentes, sino también la evaluación y la capacitación pedagógica, es decir, herramientas que se asocian directamente con su capacidad de ejercicio de la docente. En esta investigación, se da énfasis a que la formación docente también debe ir orientada a aquellas herramientas de habilidades blandas, por ejemplo, que permitan mejorar la práctica docente, más allá de lo técnico, dando nuevamente énfasis en la formación desde una mirada integral, como también apunta la presente investigación.

Siguiendo con las investigaciones, Villarroel y Bruna (2017) realizaron un estudio postdoctoral con el nombre de Competencias Pedagógicas que Caracterizan a

un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes, ligado a la Universidad del Desarrollo, sede Concepción, Chile. En este estudio, se buscó presentar un modelo de competencias pedagógicas para la educación superior, ligando la mirada de estudiantes, docentes y comités académicos respecto a las competencias de un docente de excelencia. Emplearon un tipo de investigación aplicada, de nivel descriptivo, de enfoque mixto, no experimental, de corte transversal. La muestra que fue no probabilística intencionada estuvo conformada por 71 docentes y 48 estudiantes. Se realizó el análisis desde la construcción teórica junto con las percepciones de estudiantes, docentes y comités académicos para desarrollar este perfil. Dentro de las conclusiones, se sostiene que tanto profesores como estudiantes mencionaron la importancia del manejo del conocimiento, de la comunicación y de características personales del educador como parte de las competencias de excelencia. En este sentido, vuelve a relevarse el rol de la evaluación y de la aplicación de estrategias basadas en las habilidades blandas de los docentes para el trabajo con estudiantes, quienes las valoran como fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También, para conocer la mirada que tienen los docentes formadores de formadores, Loubiés (2019), desarrolló una investigación aplicada, para obtener el grado de Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Este estudio fue denominado Desafíos que enfrenta la formación inicial en convivencia escolar, desde la perspectiva de formadores/as de formadores/as, cuyo objetivo fue comprender los desafíos que actualmente presenta la formación inicial docente en convivencia escolar, indagando sobre las estrategias y prácticas de formación y los desafíos a los que los docentes se enfrentan. Se generó un estudio de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, con diseño fenomenológico, aplicando como técnica de recolección de datos la entrevistas en profundidad, a una muestra no probabilística, por conveniencia, con criterios de inclusión y exclusión a 14 formadores/as de formadores/as. Con ello el análisis de los datos fue mediante análisis cualitativo, por codificación y categorial. Dentro de las principales conclusiones, se pudo confirmar la insuficiencia que tienen

los docentes de una formación en contenidos y con algunas experiencias no articuladas, con una necesidad importante de evaluación y de capacitación en habilidades blandas y sociales en la Escuela, no sólo desde el clima laboral, sino también desde las necesidades personales. Esta investigación permitió generar una mirada crítica al sistema educativo chileno de formación docente, mostrando la necesidad imperiosa de desarrollar en los docentes habilidades que van más allá de los contenidos. Así, esta investigación también puede ser un referente al estudio que se está desarrollando, pues apunta hacia el conocimiento en habilidades blandas de los docentes universitarios.

Finalmente, se realizó una investigación en el marco del grupo de estudio en Educación Médica para las Ciencias de la Salud, elaborado por Esparza (2020), dentro de la Universidad de Concepción, el que se denominó Percepción de la capacitación docente y prácticas pedagógicas, en académicos del área de la salud. El objetivo de este estudio fue relacionar la capacitación y las prácticas pedagógicas en académicos de carreras del área de la salud en universidades chilenas. Por lo tanto, se realizó un estudio cuantitativo, no experimental transversal, mediante la aplicación de tres instrumentos a 117 docentes elegidos por muestreo no probabilístico por accesibilidad. Estos respondieron 3 cuestionarios, previo consentimiento informado, que fueron una Encuesta Demográfica, el Cuestionario de la Percepción de la Formación pedagógica (Pérez et al, 2019) y el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (Gonzalez et al, 2016). Como principales resultados, se encontró que una mayor promoción de la reflexión docente en las capacitaciones, un mayor fomento de las redes funcionales y un aprendizaje más centrado en las necesidades del docente se asociaba con una mayor frecuencia en la enseñanza centrada en el estudiante ($p < 0,001$). De esta manera se pudo concluir que el mayor efecto entre la percepción de las actividades de formación pedagógica y las prácticas docentes lo tienen las capacitaciones que promueven la reflexión docente con una práctica más centrada en el estudiante. Los académicos en este estudio ven de manera mucho más crítica la percepción de la formación pedagógica, sin embargo, se comprobó la importancia de una capacitación efectiva, con grandes tópicos de planificación y que incitan a la reflexión de los docentes para

poder mantener la educación centrada en el alumno. Lo anterior, hace énfasis en el desarrollo del presente estudio, el cual pretende evaluar las habilidades blandas de los docentes, relacionarlas con las prácticas docentes.

2.2. BASES TEÓRICAS

En primer lugar, se pretende contextualizar el concepto Habilidades blandas, desde sus dimensiones, teorías y modelos y, por supuesto, desde la inteligencia emocional. Y, en segundo lugar, se presentan los aspectos relacionados con las prácticas y los modelos educativos que se requieren para desarrollar procesos pedagógicos universitarios, relacionando las prácticas educativas con las habilidades blandas, para mejor comprensión de los objetivos de este estudio.

2.2.1 Variable 1: Habilidades blandas

2.2.1.1. Definición de Habilidades Blandas

Las habilidades blandas se definen como aquellas habilidades que se encuentran orientadas hacia el desarrollo de aptitudes sociales y que le permiten a la persona desenvolverse en diversos contextos (Gallardo, 2018). Estas habilidades, en el contexto de la educación y de la empleabilidad, son reconocidas por las personas y muchas veces son determinantes para la incorporación del recurso humano a una empresa, cuando se egresa del mundo educativo. El concepto de habilidades blandas se enmarca en lo que Goleman (cit. en Bradberry y Greaves, 2018) plantea como Inteligencia emocional (IE), que abarca una amplia gama de competencias y habilidades, entre ellas las más importantes son la conciencia de sí mismo, la autorregulación emocional, las habilidades sociales, la empatía y la motivación.

Complementando esta definición, Vera (cit. En Marrero et al, 2018) las define como aquellas capacidades particulares, incluso competencias, que favorecen el desempeño profesional de una persona para tener éxito dentro de su desarrollo laboral. Además, complementa lo anterior considerando aquellas que las componen. Entre ellas

se mencionan habilidades socioemocionales, relacionales y no cognitivas. En este sentido, incluye también habilidades sociales, interpersonales y metacompetencias, esto es, la capacidad de la persona de laborar en contextos diversos y poder realizar transferencias y modificaciones de los aprendizajes que ha logrado, de acuerdo con los contextos y a las exigencias propias del medio.

Desde una perspectiva filogenética estas habilidades, ligadas a la Inteligencia emocional, se fueron aprendiendo desde los antepasados humanos, como adaptación a los modos de vida sociales del ser humano. Neuroanatómicamente, presentan una representación inicial y primitiva en el sistema límbico (estructuras relacionadas con el borde del cuerpo calloso) y se han ido especializando y conexionando en diversas zonas cerebrales, predominando el lóbulo frontal (específicamente la zona prefrontal) que se encarga y responsabiliza de la conducta sea ejecutiva (que permita el cumplimiento de logros), la motivación y la interacción social (Gallardo, 2018).

Esta evolución planteada anteriormente, entrega insumos para considerar que las habilidades blandas incluidas en la IE son parte de la formación de la persona a lo largo de su vida y es en la universidad cuando se adquieren y que serán imprescindibles en los contextos profesionales. Al respecto, Bisquerra (2019) hace una aclaración sobre el concepto incorporando la capacidad de manejo de sentimientos y habilidades, la capacidad metacognitiva de discriminación de ellas y la complementariedad que ocurre entre la regulación emocional y la conducta del individuo. El conocimiento de esas emociones, su gestión y su regulación, se ponen en desempeño en la vida cotidiana, ya que los actos humanos tienen un componente netamente emocional, tanto en lo personal, educativo, como en lo laboral.

Se debe señalar que los autores en los que se sustenta esta investigación y que presentan los desarrollos más actuales que tienen base en Goleman (1996) son Marrero et al (2018), Gallardo (2018); Bradberry y Graves (2018) y Bisquerra (2019). Ellos han desarrollado diversas clasificaciones y conceptualizaciones de estas; sin embargo, se consideran las siguientes, extraídas de los mismos, que sintetizan sus diversos desarrollos:

Conciencia de sí mismo: capacidad de estar conectado a la realidad desde sus creencias, valores y juicios; darse cuenta de las fortalezas y debilidades y ponerlas al servicio de las metas y de los demás.

Expresión emocional: es un modo de comunicación no verbal, que permite dar a conocer las emociones que se están experimentando interiormente y que permite, en cierta medida, predecir las conductas de un sujeto.

Empatía: se entiende como la participación afectiva de una persona en una situación que no le es propia, relacionada con sus sentimientos y emociones.

Regulación de la conducta: son reglas establecidas que permiten regular la convivencia humana, pudiendo servir como instrumento para la solución de conflictos.

Compasión: sentimiento que permite tomar conciencia del padecimiento del otro y generar acciones para aliviarle.

Integridad: estado de una persona en que se considera que se encuentra completo, es decir, tiene en sus conductas todas las herramientas para su ejecución.

Inteligencia emocional percibida: metacompreensión y reflexión de la persona sobre el proceso de comprensión, regulación y expresión de las emociones y su incidencia en la conducta.

Cabe destacar también la propuesta de clasificación de las habilidades blandas de los docentes propuesta por Orellana et al (2014), que se basa en los componentes de tres niveles de habilidades y/o competencias. En primer lugar, los autores consideran las habilidades/competencias intrapersonales, que consideran la autorregulación emocional, la empatía, la compasión y la generosidad. En segundo lugar, toman en cuenta las habilidades/competencias interpersonales, incluyendo en esta categoría la toma de decisiones, el control de impulsos, las habilidades comunicativo-sociales, el uso de habilidades de cognición social (flexibilidad, respeto, puntualidad), entre otras.

Finalmente, contemplan las habilidades/competencias para la enseñanza, que considera una combinación de habilidades desde el liderazgo efectivo, la planificación, la motivación y el uso emocional de herramientas pedagógicas, por nombras algunas. Sin embargo, para efectos de esta investigación se contemplan las dimensiones de las

habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional y al quehacer docente, las que son las que son identificación, discriminación y modificación de emociones, las cuales pueden ser operacionalizadas, evaluadas y consideradas como grandes espacios donde las clasificaciones anteriores encuentran su ubicación.

2.2.1.2. Dimensiones de la variable Habilidades blandas desde la Inteligencia Emocional

De acuerdo con Bisquerra (2019) las habilidades blandas pueden ser identificadas mediante escalas de evaluación, que permiten determinar el desarrollo de estas en los individuos. Al respecto, según el autor, pueden ser identificadas diversas habilidades como, por ejemplo, las habilidades socioemocionales, los rasgos de personalidad, los patrones de comportamiento y las habilidades de autorregulación. Sin embargo, todo el espectro de estas habilidades puede ser englobadas en tres, que se profundizan a continuación.

a. Identificación de emociones

La identificación de emociones es la primera habilidad de las personas que cuentan con un desarrollo de su inteligencia emocional, la cual se entiende como la capacidad de una persona para permitir la experimentación de sus propias emociones, pudiendo simultáneamente identificar los rasgos que presentan, las señales fisiológicas que se manifiestan en el cuerpo y el análisis básico de si son positivas o negativas (Bisquerra y Punset, 2015). Teniendo en consideración lo anterior, la percepción e identificación de las emociones en la vida cotidiana y en los contextos donde el individuo se encuentra requiere de un lenguaje emocional preciso. Asimismo, Bisquerra y Fillela (2018) plantean que existe una limitada capacidad de “etiquetar” emociones en ambientes escolares, con escaso vocabulario emocional. Por lo mismo, cuando un sujeto es capaz de utilizar un léxico adecuado para identificar emociones, se encontrará en mejores condiciones de gestionarlas, pudiendo lidiar de mejor forma con ellas y manejando de mejor forma sus conflictos (Salavera y Usán, 2017).

En relación con la identificación emocional y los docentes, Martínez y Sánchez (2014) establecen que el marco de desarrollo de las habilidades en los contextos educativos se relaciona con el paradigma de que ellos, como actores y facilitadores de aprendizajes, son protagonistas de la influencia positiva hacia los estudiantes y hacia la sociedad. Los docentes son quienes intermedian entre el modelo educativo de la institución y el alumno, el cual espera que lo entregado sea de calidad y que responda a las necesidades del mundo actual. Por ello, se da una necesaria relación entre el profesor y aquellas habilidades blandas iniciales, que en este caso es la identificación de las emociones que surgen en entornos escolares. No sólo basta, por cierto, la capacidad de entregar conocimientos si éstos no se contextualizan en el desarrollo docente y en la capacidad de tomar conciencia de su rol como agente de cambio y de desarrollo humano, siendo la identificación emocional importante para él como educador como para sus educandos. Finalmente, Espinoza et al (2017) plantean que los docentes requieren de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se relacionan con sus características personales y que se ponen en acción al momento de generar una actividad académica, siendo la identificación emocional una de ellas.

b. Discriminación de emociones

Una vez que la persona ha logrado discernir que presenta emociones negativas y/o positivas, la segunda habilidad que se requiere se relaciona con la discriminación. Al discriminar sus emociones, una persona es capaz de clasificarla/categorizarla en forma verbal, de acuerdo con el tipo de emoción básica a la que pertenece (ira, enojo, alegría, tristeza, sorpresa), para luego expresar lingüísticamente sus características, sus matices y sutilezas (Bradberry y Graves, 2018). Si bien es cierto, existen emociones básicas que pueden ser discriminadas, la complejidad de interpretación, experiencias previas y memorias emotivas provoca que este proceso sea más complejo. Es así como en el proceso de discriminación emocional los hechos del pasado, en especial aquellos negativos, inciden en la forma de interpretación de esas emociones y, por ende, del proceso adaptativo posterior ligado a su modificación (Gordillo *et al*, 2010). Se

establece, por lo tanto, que la discriminación de emociones es un proceso metacognitivo del ser humano, concatenado a las experiencias previas y a la ligazón que el individuo haya realizado entre la experiencia, la emoción y la conducta que le provoca. Finalmente, aunque sea un proceso complejo, permite la claridad de los sentimientos, aspecto clave para la relación consigo mismo y con los demás, más aún en contextos educativos.

Continuando con la idea, pero incluyendo el contexto educativo, Salazar y Tobón (2018) plantean que en los escenarios actuales donde las personas deben responder a múltiples tareas, el docente será quien contribuya a la formación de habilidades blandas ligadas a la discriminación emocional. Con ello, sus propias habilidades serán capaces de influir en la formación de personas competentes, actualizados, autodisciplinados, emocionalmente estables y capaces de generar un vínculo socioafectivo con otras personas (Rodríguez et al, 2021). Por lo mismo, sus competencias sociales y emocionales provocarán que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, contribuyendo al desarrollo integral del educando y, por ende, a las necesidades sociales que la vida y los contextos le exigen. Ya no sólo basta con saber contenidos, sino que se deben tener capacidades, competencias y habilidades que garanticen que el contenido aprendido se pueda contextualizar en las necesidades de las demás personas, en particular cuando se trata del trabajo con personas en el ámbito universitario y es aquí donde la discriminación de emociones irá de la mano con el desarrollo metacognitivo del estudiante y sus capacidades de adaptación a los contextos (Cabello et al, 2010).

c. Modificación de emociones.

Las habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional son un pilar fundamental en el desarrollo humano, en la contribución a su mejor calidad de vida. De ellas surgirán los aportes reales que un profesional pueda hacer en sus contextos. Villarroel y Bruna (2017) plantean que el profesor, responsable social y ético de los aprendizajes, es quien

garantiza que el aprendizaje de los estudiantes será adecuado, cuando él logre provocar, desde lo emocional, las ganas de aprehender el conocimiento.

Estos autores ponen en relieve una de las funciones que caracteriza a un docente moderno, que es la función orientadora. Esta función se entiende como las diversas actividades que realiza el profesor para el desarrollo de su autoconocimiento y crecimiento personal, unida a las necesidades del quehacer pedagógico pensando siempre en su rol de formador integral del individuo. Así, puede cumplir en forma satisfactoria con su tarea educativa, que le permita, junto al estudiante, la construcción conjunta del conocimiento y de herramientas útiles para la vida (Rodríguez *et al*, 2021).

Esta función orientadora pedagógica se pone de manifiesto en aquello se conoce como la capacidad de modificación de emociones, que se entiende como una capacidad de regulación emocional alterando el rasgo que provoca un entorpecimiento de la conducta y/o aprendizaje. Bisquerra (2019) quien también se refiere a esta capacidad como “regulación emocional” o “reparación emocional”, la define como la capacidad de la persona de poder manejar sus emociones en forma apropiada, comprenderla y modificar los comportamientos, todo esto con el objeto de cambiar su conducta y/o su emoción para su propio beneficio. Gross (2014; 2015) plantea que esta capacidad se entiende como la forma en que los sujetos pueden gestionar la expresión, suspensión o intensidad de sus emociones tanto para conseguir objetivos particulares como para las situaciones concretas con las que debe interactuar. Quienes logran regular sus emociones son personas que pueden ajustarse de mejor forma a los acontecimientos cotidianos desafiantes, manteniendo una ecología social y contextual y comportándose de acuerdo con sus objetivos (Hoorelbeke *et al*, 2016)

2.2.1.3. Indicadores de las dimensiones de la variable habilidades blandas

Angulo y Albarracín (2018), en el proceso de conformación del instrumento Escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) con el cual fue evaluada la muestra de este estudio, sintetizaron la forma en que las personas, en este caso profesores, realizan el proceso de sus habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional. De

esta manera, operacionalizaron las dimensiones de la inteligencia emocional (identificación, discriminación y modificación de emociones) señaladas en el apartado 4.2.2. de este documento, definiéndolas en forma precisa. Lo anterior permite configurar diversas conductas de autoanálisis emocional en un solo indicador. Estos indicadores se expresan en el inciso siguiente.

a. Atención emocional.

Este concepto es la operacionalización de la identificación de emociones, y se entiende como la capacidad que tiene una persona de tener conciencia de que se le presentan emociones (Angulo y Albarracín, 2018). Además, hace referencia al nivel atencional cognitivo que una persona pone a sus sentimientos, el nivel de preocupación sobre ellos y el tiempo que dedica para analizar y pensar en esas emociones. Bisquerra (2019) refuerza lo anterior, señalando que la inteligencia emocional forma parte del cerebro emocional que, complementado con el cerebro racional, permite a la persona realizar cogniciones acordes a las necesidades de sus entornos. Además, plantea que dentro de esta atención emocional es fundamental la energía que la persona coloca sobre su bienestar emocional y el nivel de afectación que se produce en ella cuando se emociona. Finalmente, da énfasis en la capacidad de conexión con la metacognición de las emociones (“saber cómo me siento” y “pensar en mis emociones”).

b. Claridad de sentimientos.

Este concepto se relaciona directamente con la capacidad de discriminación emocional, que hace referencia a la capacidad de un individuo para conocer y comprender las emociones que se le presentan, sabiendo distinguir claramente entre ellas, entendiendo además cómo van evolucionando en la medida que se presentan y así se integran en el pensamiento (Angulo y Albarracín, 2018). Esta capacidad se relaciona a tareas como la claridad de sentimientos, la definición que se realiza de ellos y el estado emocional entendido como una constante. Además, refiere a la identificación de los sentimientos

por otros, en diversas situaciones y la capacidad de expresar esas emociones y sentimientos con palabras (Bradberry y Graves, 2018). Finalmente, también incluye un nivel metacognitivo alto, donde la persona no sólo logra comprender las emociones sino entender el porqué de su aparición en ese contexto y el cómo se manifiestan en sus conductas (Gross, 2015).

c. Reparación emocional

La reparación emocional corresponde a la operacionalización de la dimensión “modificación de emociones” y se entiende como la capacidad de una persona de regular y controlar las emociones, tanto positivas como negativas (Angulo y Albarracín, 2018). Conductualmente, refiere a acciones que la persona realiza para modificar emociones que se consideran negativas. Por ejemplo, la transformación de un estado de tristeza por una visión de optimismo, la conexión con los placeres de la vida o de cosas agradables cuando la persona se siente mal o el uso de estrategias de autocontrol (tratar de calmarse) en momentos de crisis. Además, refiere acciones de mantenimiento de emociones y sentimientos positivos, por ejemplo, la preocupación por tener un estado de ánimo positivo, generar acciones que den energía y la intención permanente de cambiar el estado de ánimo, para generar uno que abra oportunidades en sí mismo (Bisquerra y Fillela, 2018).

2.2.1.4. Teoría en el que se sustenta las Habilidades blandas desde la Inteligencia Emocional

El concepto de Habilidades blandas surge en Estados Unidos en la década de los 70's cuando en el ejército se dieron cuenta que los mejores soldados eran quienes lograban generar comunicación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y responsabilidad, con altos niveles de inteligencia emocional (Bueno, 2019). Nace, por lo tanto, el concepto de soft skills para diferenciarlas de las habilidades técnicas ligadas a la formación tradicional, que fueron llamadas habilidades duras (hard skills). El concepto de Habilidades blandas fue perdiendo fuerza en el sentido de que se

comenzaron a realizar actividades que las entrenaban, en la forma en que se enseñan las habilidades duras, lo que generó que surgiera un nuevo concepto que implicaba ámbitos internos de la persona y su relación con las emociones. Fue así como Goleman (1996) plantea a la Inteligencia emocional (IE), como una amplia gama de competencias y habilidades, entre ellas las más importantes son la conciencia de sí mismo, la autorregulación emocional, las habilidades sociales, la empatía y la motivación, ligadas con la persona y su cerebro emocional (Bradberry y Greaves, 2018).

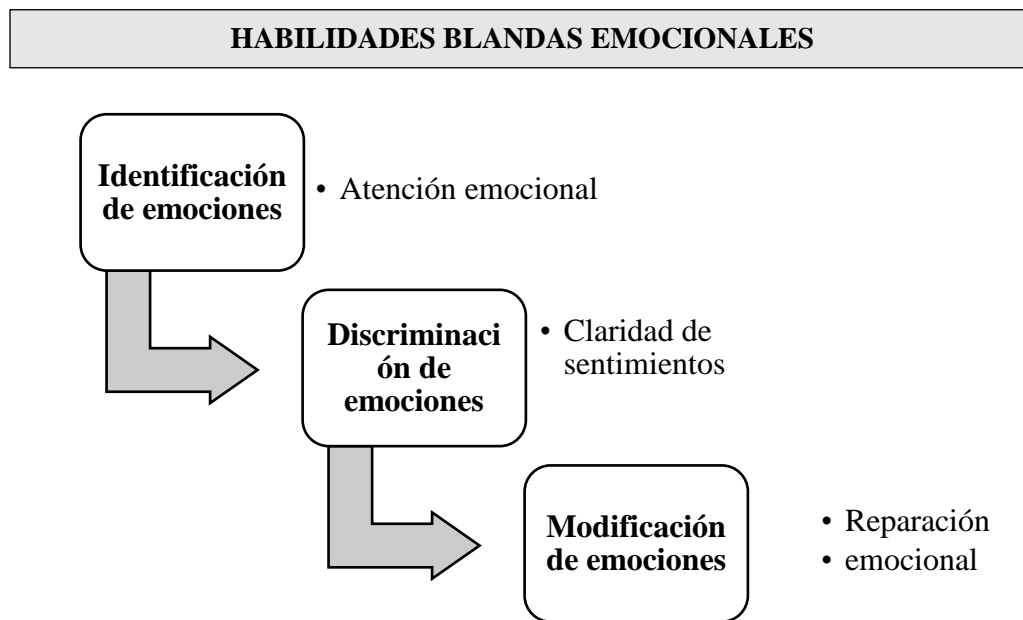
De acuerdo con este autor, la inteligencia emocional se encuentra compuesta por la capacidad de la persona de conocer sus propias emociones, entender lo que se encuentra sintiendo y el porqué de su experimentación. Además, propone que la persona debe lograr un dominio sobre lo que sienten, estando éste en un segundo nivel luego del conocimiento emocional, pudiendo posteriormente manejarlas a su voluntad en los diversos contextos donde se encuentra. Propone además la automotivación, es decir, la relación que se da entre la emoción que se vive y la conducta que se ejecuta, para el cumplimiento de los objetivos. Finalmente, identifica el aspecto de reconocimiento de las emociones de los demás, surgiendo la importancia de la empatía y estar atentos a las señales emocionales de los demás.

Posteriormente, emerge la inteligencia emocional desde el modelo de Salovey y Mayer (1997), con el propósito de comprender el uso que las personas les dan a sus emociones para la resolución de problemáticas de la vida cotidiana. Este fue el concepto que permitió el desarrollo de la inteligencia emocional en relación con los ámbitos laborales, organizacionales, de relaciones interpersonales y el campo de la educación. Este concepto fue el que posteriormente toma Bisquerra (2019) para desarrollar el ámbito de las habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional en educación. Este autor define a estas habilidades como la capacidad de la persona para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, además del acceso y la generación de sentimientos ligados a pensamientos, pudiendo comprender emociones y regularlas para consolidar el crecimiento intelectual.

2.2.1.5. Modelo en el que se sustenta las Habilidades blandas de Inteligencia emocional

Figura 1

Modelo de habilidades blandas de inteligencia emocional.



Fuente: Elaboración propia (2021).

2.2.2.2. Definición de la Variable 2. Prácticas educativas

2.2.2.1. Definición de prácticas educativas

Las prácticas educativas se entienden como un amplio espectro de investigación, reflexión y acciones concretas intencionadas, desplegadas por los docentes en los diversos niveles y dimensiones donde él se moviliza, con la intención de que el sujeto sobre el cual pone la acción pueda desarrollarse en un contexto socioeducativo (Manghi, 2017). Al respecto, las prácticas educativas consideran el currículum, tanto

desde la perspectiva del sistema social como de los contenidos mínimos que se proponen en un sistema, por ejemplo, en el sistema educativo chileno. Además, contempla la interacción directa que se produce entre docente/discente, las prácticas pedagógicas, las estrategias dentro y fuera del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. El concepto, además, contempla la dimensión individual y social de la educación, teniendo en cuenta que desde la perspectiva del conocimiento es observado desde la realidad particular y desde las realidades sociales contextuales del momento (Salazar y Tobón. 2018).

Ahora bien, se pretende, a continuación, contextualizar las prácticas educativas en el marco de la educación superior en Chile, considerando su configuración, su desarrollo y los desafíos actuales. Luego, se describen los modelos de formación de estudiantes universitarios, profundizando en los dos principales que en Chile se desarrollan: modelo basado en objetivos de aprendizaje y modelo basado en competencias, cuya dinámica se sustenta en prácticas educativas. De esta manera, comprender el objetivo de la presente investigación y los sustentos ligados a las prácticas educativas.

2.2.2.2. Dimensiones de la variable prácticas educativas

En el marco de la educación universitaria, un modelo de formación puede ser entendido como el proceso de adquisición, estructuración y constante reestructuración de conductas, que permiten el desempeño de una determinada función (López, Benedito y León, 2016) Esta forma de contemplar los marcos formativos en la educación superior, no son configuraciones puras o únicas, sino que se adaptan a las realidades locales, a las necesidades de las propias instituciones y a las coyunturas educativas, sociales y científicas. Ahora bien, para esta investigación se podrá entender un modelo de formación como una pauta que guía el desarrollo de un plan de estudio en una institución de educación superior y que permite diseñar procesos de aprendizaje adaptados a las necesidades de los estudiantes y de los docentes.

En Chile, se han instalado masivamente dos modelos de formación en la educación superior, los que han pretendido virar de un modelo basado en objetivos hacia el desarrollo de habilidades y destrezas, coherentes con el mundo laboral. Así, el modelo basado en competencias y por objetivos de aprendizaje son los más populares en la actualidad (Leyva *et al*, 2018).

2.2.2.3. Modelos de prácticas educativas

a. Modelo basado en competencias: El modelo basado en competencias surge desde la Declaración de Bolonia del año 1999 (Espacio Europeo de Educación Superior, 2020), donde se comienza a comprender que los futuros profesionales que se forman en las universidades deben relacionar directamente el estudio con el mundo laboral, el contexto social y las necesidades reales del entorno. En este sentido, se considera la implementación de las competencias en la formación de los profesionales como metodología validada y confiable que mira el desarrollo del aprendizaje centrado en las necesidades de los empleadores, egresados, académicos y expertos disciplinares (Leyva *et al*, 2018). Así es como en Chile, de la mano de políticas públicas ligadas a la formación de capital humano avanzado, fue desarrollando e incluyendo los conceptos de modelos basados en competencias.

Por lo mismo, Salazar y Tobón (2018) intenta una definición contemplando la multidimensionalidad de una competencia, es decir, todo comportamiento observable como resultado de una mixtura de actitudes, habilidades y conocimientos asociados. Además, resalta el resultado, esto es, con lo que se queda el estudiante luego del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la dimensión de permanencia en el tiempo y de proyección hacia la vida laboral. Finalmente, plantea que estas competencias deben ser aplicadas, demostradas en la consecución de un logro y que pueden ser medidas mediante conductas observables en el trabajo diario.

Si se proyecta lo anterior hacia la formación de estudiantes se logra inferir que, para generar una competencia en un educando, se requiere de habilidades específicas de los docentes, quienes serán mediadores para estos logros. En este sentido, Villarroel y Bruna (2017), plantean que, dentro de las habilidades más importantes, que los estudiantes destacan de sus docentes en la formación de competencias, son aquellos empáticos, flexibles, humildes y con buena disposición, colocando en segundo plano la actualización de conocimientos. Así, al parecer, desde la perspectiva de las competencias, un docente que motive a sus estudiantes, la experiencia laboral y la experticia en el tema que enseñan son mejor valorados. Así, los docentes de excelencia que educan en competencias deben contar con habilidades blandas acordes a los procesos de formación (Rodríguez *et al*, 2021).

Desde una perspectiva empírica, la implementación de modelos basados en competencias en las universidades ha traído consigo un gran desafío, pues se requiere de recursos, infraestructura y, por supuesto, formación de docentes capacitados para su implementación. Por ello, ha surgido un nivel intermedio en el desarrollo de aprendizajes significativos en educación superior y son los modelos basados en resultados de aprendizaje, de los cuales se profundiza a continuación.

b. Modelo basado en resultados de aprendizaje: Se presenta en este apartado el modelo basado en resultados, teniendo en cuenta que es uno de los modelos aplicados en Chile en las universidades y responde al campo donde se realiza este estudio. Los modelos educativos basados en resultados (de aprendizaje) tienen como propósito definir o delimitar claramente las estrategias y actividades que el alumno debe realizar en el transcurso de un proceso académico. El docente en este modelo debe guiar a los estudiantes para conseguir su formación integral, generando instancias y metodologías que promuevan el desarrollo de sus capacidades, habilidades y destrezas (Herrera, 2015). Éstas deben ser integradas y luego evidenciadas durante el curso académico, mediante diversos productos y actividades, las que van marcando hitos (niveles de logro).

Los niveles de logro son instancias que permiten demostrar los aprendizajes obtenidos previamente para conseguir los resultados. Por lo mismo, el foco no está puesto en contenidos, sino en habilidades y destrezas, ejecución de actividades y resultados, que le ayudarán al estudiante a desenvolverse en diversos contextos. Este modelo basado en resultados implica una definición inicial de lo que el estudiante debe conseguir al final un trayecto académico (por ejemplo, una carrera universitaria), su integración y el conocimiento acabado de lo que se espera de él al finalizar el proceso. Por lo mismo, el rol del docente será de tutoriar, orientar y facilitar el desarrollo de los aprendizajes que le permitan al estudiante demostrar que es capaz de ejecutar las habilidades y destrezas, que le servirán para insertarse en el mercado laboral (Herrera, 2015).

Continuando con la comprensión del concepto, el modelo basado en resultados logra un círculo virtuoso, es decir, una interacción entre autoridades gubernamentales, unidades académicas, docentes, estudiantes, empleadores y sociedad, ya que se fundamenta en un currículo integrador de teorías y conceptos, destrezas y habilidades. Los resultados de aprendizaje se construyen en base a un diagnóstico de las necesidades del contexto, vinculando la educación con el mundo del trabajo. Pone su énfasis en la persona (el alumno), configurándolo como un sujeto ético, propositivo y actor principal de la resolución de las problemáticas sociales (Martínez y Sánchez, 2014).

Ahora bien, el paradigma que sustenta este modelo educativo es el humanista-ecológico, es decir, centrado en la persona, pero con una responsabilidad con el entorno. Esta responsabilidad radica en la relación con su entorno (incluso con la naturaleza), desde una mirada constructivista desde sus pensamientos y su actuación. Esta relación sujeto-contexto tiene a la base habilidades humanas de reflexión, ejecución y resolución de problemas, lo que le obliga a poner en práctica lo aprendido desde su conocimiento, pero con un énfasis fundamental en sus habilidades blandas (comunicar, liderar, reconocer emociones).

Luego de finalizar su proceso de aprendizaje, demostrando resultados adecuados a lo exigido por su unidad académica, podrá salir al mundo laboral y

personal a realizar cambios en los contextos donde se encuentre inserto. Es así como, de acuerdo con Herrera (2015), el modelo parte de la observación, la investigación, la reflexión, la crítica y la construcción de soluciones, implicando en ellas su forma de ser, conocer cómo ser, cómo saber, cómo hacer, qué hacer y cómo cambiar.

2.2.2.4. Estrategias de prácticas educativas

Desde una perspectiva epistemológica el modelo centrado en resultados tiene su centro en el perfeccionamiento de la persona, de sus valores éticos y del cambio personal para consolidar sus logros personales, contribuyendo con la sociedad. Para que logre estas condiciones, el modelo presenta algunos objetivos fundamentales, de acuerdo con Aneca (2013):

Desarrollo de competencias individuales y colectivas: ligadas a la necesidad humana de contribuir a la cultura, desde la realización científica, tecnológica, artística y ocupacional; por lo tanto, se basa en habilidades de comunicación y de trabajo en equipo. Así, tanto el docente como el estudiante logran reconocer e incorporarse a la realidad social y a la mejora de la calidad de vida de los demás, aspecto fundamental en la educación universitaria.

Contribución de la relación hombre-entorno: el proceso educativo es clave para comprender las diferencias y similitudes de los seres humanos y la necesidad de contribuir positivamente al medio ambiente, entendiendo que su aporte no es hacia sí mismo sino hacia el bien mayor.

Contribución a la realidad social y a la calidad de vida: desde una construcción personal que supera el conocimiento teórico y se relaciona con sus sentimientos, aspiraciones y deseos, permitiendo con ello hacer su aporte a la realidad social, como un ser social, con habilidades y destrezas que contribuyen a la mejora de la calidad de vida de las personas (Rodríguez *et al*, 2021).

Así, el docente en este modelo deberá ser capaz de, desde su capacidad de liderar, comunicar y reconocer sus emociones, contribuir al desarrollo de estas competencias, con una mirada social y centrada en la persona. Por lo mismo, se ha considerado que el rol del docente en este modelo es fundamental, como referente para sus estudiantes,

pero también como facilitador y tutor del desarrollo de esta reflexión (Carrasco *et al*, 2016).

El proceso educativo basado en los resultados de aprendizaje no pone en el centro al docente precisamente, puesto que ese paradigma pertenecía a ideas previas al trabajo pedagógico actual. Antiguamente, se consideraba que el profesor debía ser quien llevaba y lideraba el proceso, donde el estudiante era pasivo y receptor de contenidos y habilidades de memoria. Por lo mismo, no existía un aprendizaje activo y habitualmente replicaba conceptos y hechos entregados por su profesor (Aneca, 2013).

Por supuesto que el modelo basado en resultados moviliza el centro del aprendizaje hacia el estudiante e incluso, desde teorías más actuales, hacia el contexto o entorno (Sánchez y Boronat, 2014). En ese sentido, el estudiante se educa a sí mismo, orientado por el docente, para contribuir a la sociedad y poder solucionar sus problemas. Gracias al conocimiento adquirido y a las habilidades y destrezas aprendidas y practicadas en su formación universitaria podrá dirigirse hacia el entorno a contribuir. Sin embargo, antes ya fue apoyado y orientado por su docente para potenciar sus pensamientos, su actuar y la acción en contextos; su único propósito como estudiante es configurarse a sí mismo como protagonista del proceso y el docente, quien le acompaña, es quien facilita este proceso.

Así se logra comprender el por qué los autores y la experiencia empírica ponen la importancia de la formación docente no sólo en las habilidades técnicas, sino en aquellas que hacen surgir de la persona (el estudiante) lo mejor de sí para armarse como sujeto de acción en la sociedad. Por lo tanto, es fundamental comprender estas habilidades de los docentes, que a lo largo del marco teórico se han denominado habilidades blandas y cómo su aporte es fundamental en este nuevo modelo de educación universitaria, en especial en contextos de formación de profesionales universitarios (Ventura, 2014).

2.2.2.5. Formación y desarrollo en prácticas educativas

Galán (2017), plantea que la formación y capacitación docente son instancias donde los profesores se encuentran para relacionarse entre ellos, en procesos de enseñanza, que le permiten adquirir diversas estrategias y competencias tanto a nivel pedagógico como a nivel personal. Este proceso de formación, que también lo denomina acompañamiento docente, permite que quienes se acompañan pueden aprender en forma dinámica e interactiva, desarrollando técnicas y estrategias orientadas a su mejora en el quehacer pedagógico. El mismo autor releva la importancia de la actitud de quien se forma o se capacita en herramientas pedagógicas, es decir, si un docente se muestra dispuesto a interiorizar estas habilidades, su proceso de capacitación impactará directamente en su práctica educativa.

Por lo mismo, es imprescindible comprender cómo se puede formar a los docentes en herramientas ligadas a las habilidades blandas, que realmente se relacionen con sus prácticas educativas e impacten en su vida. Yáñez (2016) plantea que, para los docentes, vivenciar las diversas etapas del aprendizaje es fundamental, ya que facilita que él mismo genere incorporaciones de conceptos y luego genere un aprendizaje óptimo de sus estudiantes. Por lo mismo, señala que para que cualquier persona, incluyendo un docente, logre aprendizajes significativos, por ejemplo, en el ámbito de las habilidades blandas, debe realizar un proceso de optimización de los recursos cognitivos disponibles.

Así, cualquier aprendizaje se inicia con la motivación, que tiene que ver con una función intrínseca relacionada con el deseo de aprender algo nuevo basado en sus experiencias previas y en las propuestas de aprendizaje que se presenten. Junto con ella, el interés que de acuerdo con Fortea (2018) expresa la intencionalidad de un individuo por alcanzar un objetivo concreto, unido a sus necesidades personales. Continúa el proceso con la atención cuya habilidad permite enfocar los esfuerzos hacia aquello que interesa y eliminar otros elementos que distraen la capacidad de aprender (Fernández, 2014).

La adquisición que se considera la etapa consecutiva, es donde se contacta inicialmente con los elementos a aprender y se generan las primeras redes del aprendizaje para luego gatillar la comprensión e interiorización, que involucra la capacidad de pensar, reflexionar, comprender y aprehender aquello que se está incorporando, ligado a lo significativo de los elementos que lo constituyen (Marzano y Pickering, 2014). Ocurre posteriormente la asimilación, que es una fase del proceso donde se almacenan y guardan los aspectos positivos del aprendizaje, continuando con la aplicación, donde se ponen en práctica o aplican aquellos conceptos aprendidos y contribuye al feedback directo del aprendiz, al reflexionar sobre lo adquirido y la satisfacción que ello le provoca.

No puede terminar el proceso de aprendizaje sin dos estadios claves, que son la transferencia y la evaluación. La primera, se relaciona con la capacidad del aprendiz de ocupar en contextos diferentes aquello que logró incorporar como aprendizaje, trasladándolo hacia las nuevas necesidades y requerimientos que la vida le presenta. La segunda, que es la evaluación permite observar e interpretar los resultados para reforzar aquello que falta o bien reflexionar y determinar las fortalezas y debilidades, tanto cuantitativa como cualitativamente, del proceso completo (Yáñez, 2016). Todo lo anteriormente expuesto, permite comprender que la formación docente llevada a cabo para las mejoras de las prácticas educativas de los docentes debe considerar fuertemente estas etapas de aprendizaje.

2.2.2.6. Indicadores de la dimensión modelos de prácticas educativas

En el proceso de operacionalización de las modelos de prácticas educativas, se encuentran aquellas acciones que permiten al docente guiar su quehacer desde la perspectiva de los actores del proceso: docente-discente. Se logran distinguir las acciones ligadas a la posición que ocupa cada uno de ellos en el proceso enseñanza-aprendizaje (Herrera, 2013).

a. Enseñanza centrada en el estudiante

La enseñanza centrada en el estudiante es un paradigma educativo que promueve que los estudiantes generen reflexión sobre lo que están aprendiendo y cómo están aprendiendo (Carrasco *et al*, 2016). El centro del proceso es el estudiante, por lo cual el docente logra depositar en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje. Así, se transforma en un facilitador del conocimiento, provocando que los estudiante reflexionen sobre sus aprendizajes, sobre sus fortalezas y debilidades, logrando tomar conciencia sobre sí mismos (Herrera, 2013). Entre los modelos se encuentran prácticas como la resolución de problemas, el diálogo dirigido para que el estudiante responda sus propias preguntas, aprendizaje basado en problemas y cooperativo, por mencionar algunos.

b. Relación dialogante

La relación dialogante docente-estudiante: es un espacio de diálogo, es decir, de comunicación que se establece entre el docente y el estudiante, permitiendo intercambio de mensajes significativos, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite, además, mediante el discurso, establecer los paradigmas, creencias y aspectos individuales de cada interlocutor, facilitando el aprendizaje centrado en el estudiante (Rodríguez *et al*, 2021). Dentro de acciones que promueven la relación dialogante están las entrevistas personales del docente con el estudiante, espacios para tutorías académicas, seguimiento de procesos personales y pedagógicos y afianzamiento de los espacios de comunicación informal dentro y fuera del aula.

2.2.2.7. Indicadores de la dimensión estrategias de prácticas educativas.

a. Enseñanza centrada en el profesor

Se entiende como la capacidad del docente de observar sus prácticas centradas en el mismo, es decir, en actividades para buscar que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos declarativos, y que promueve una actitud pasiva del

estudiante (Pérez *et al*, 2016). Si bien estas prácticas se encuentran cada vez más cuestionadas por los modelos centrados en competencias y/o en resultados de aprendizaje, aún son utilizadas y son motivos de reflexión docente, debido a que hay aspectos que son relevantes de entregar, por ejemplo, en una clase expositiva, en una lección magistral o las demostraciones técnicas, en especial en contextos masivos de aprendizaje. Según Rodríguez *et al* (2021), al referirse a la enseñanza centrada en el profesor también se consideran los procesos de reflexión que el docente genera consigo mismo, es decir, mirar sus prácticas y generar las mejoras correspondientes para garantizar que los aprendizajes se logren en forma óptima.

b. Evaluación de procesos

La evaluación de procesos de aprendizaje: acciones ligadas al proceso de evaluación, que permiten al docente recopilar información, generar juicios de valor o expresar percepciones/definiciones/conceptos del proceso de aprendizaje de un estudiante (Pérez *et al*, 2016). El propósito de la evaluación de los procesos es poder conocer los avances en los desempeños declarativos, procedimentales y actitudinales de los estudiantes y también determinar de qué forma la planificación de las acciones pedagógicas y las prácticas educativas fueron llevadas a cabo en forma adecuada (Rodríguez *et al*, 2021). El proceso de evaluación en el modelo basado en competencias y/o basado en resultados de aprendizaje tiene un cariz orientado hacia la mejora permanente y la gestión del cambio, desmitificando el carácter punitivo del mismo.

2.2.2.8. Indicadores de la dimensión formación y desarrollo de prácticas educativas

a. Uso de recursos tecnológicos

Actividades que permiten diseñar y utilizar diversas herramientas y dispositivos tecnológicos, que favorezcan y apoyen el proceso formativo, mediante un aprendizaje

significativo y el uso sistemático de los mismos por parte de los estudiantes. (Rodríguez *et al*, 2021). Además, considera las plataformas virtuales, software, aplicaciones y redes sociales puestas al servicio del proceso educativo. Manghi (2017) considera que los recursos tecnológicos son claves en una sociedad de información como la nuestra, pero que requiere de capacitación y formación permanente del docente que las utiliza, para que el recurso se transforme en un medio de aprendizaje y no en un fin en sí mismo.

b. Planificación de la enseñanza

La planificación de la enseñanza es una acción que permite organizar el trabajo del docente clase a clase, en los diversos espacios que el docente tiene para realizarla, es decir: inicio, mitad, final del año; espacios de reflexión docente con pares y estudiantes; diagnósticos participativos; procesos de avance de los aprendizajes, etc. (Rodríguez *et al*, 2021). Considera tanto los aspectos generales de planificación curricular (es decir las bases curriculares de cada una de las etapas educativas) y los planes ligados a una asignatura, contenido o actividad pedagógica. Al respecto, la planificación curricular se considera un eje fundamental en la formación y desarrollo de las prácticas educativas, pues es el momento donde el docente ejerce el plan de trabajo de sus actividades, logrando visualizar en forma previa lo que ejecutará. Este desarrollo, requiere de las habilidades de evaluación, seguimiento y creatividad del proceso, pues considera el plan de ruta que le permitirá establecer el marco de sus prácticas educativas (Yáñez, 2016).

2.2.2.8. Teoría que sustentan las prácticas educativas

En este marco, el concepto de Prácticas educativas puede entenderse como las acciones que podrían estar enmarcadas en un aula de clases, que responden a estrategias y didácticas pedagógicas. Este concepto se encuentra nutrido fuertemente por el modelo educativo predominante y por el profesor que pone al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje las diversas estrategias que él domina (Manghi, 2017). Esta

teoría principal surge para comprender la importancia que tiene el proceso enseñanza-aprendizaje y la formación de los docentes de la educación superior, con miras al desarrollo de estrategias, tanto curriculares como didácticas, en el quehacer de un marco de referencia social e histórico. Lo anterior porque en Chile, las políticas y los lineamientos estatales se entregan a cada institución, teniendo la responsabilidad de la calidad de la educación, no existiendo un piso mínimo o estándares para garantizar que la formación de los docentes y la entrega de los conocimientos y habilidades sea adecuada desde las prácticas educativas. Sin embargo, Salazar y Tobón (2018) plantean que el piso mínimo está dado por las bases curriculares y aquellas prácticas poderosas que son más utilizadas por docentes.

Como se señaló anteriormente, las prácticas educativas son todas aquellas acciones que realiza el docente para asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero están fuertemente marcadas por el modelo educativo dominante. En este sentido, y contextualizando la teoría sobre la Historia, la Educación superior en Chile nace el 1842 al alero de la Universidad de Chile, la cual tenía inicialmente como objetivo la formación de profesionales con un marco relacionado con la responsabilidad del Estado en esa formación (Sánchez, 2011). En este sentido, la educación siempre fue una responsabilidad estatal, bajo el concepto de estado docente, que fue predominantemente desarrollado hasta el último cuarto del siglo XX, teniendo en cuenta el surgimiento de las universidades privadas.

Bajo este marco, el sistema universitario chileno hasta el año 1981 estaba compuesto por las universidades mencionadas, además de seis instituciones regionales. Ese año, y considerando la educación privada, en el marco de la dictadura militar y de una nueva constitución, se configura una nueva mirada de la educación, esto es pasar de un estado docente a la libertad de enseñanza. Esta estrategia pretendía diversificar la oferta universitaria, expandir la matrícula y generar una educación superior intermedia, relacionada con los institutos profesionales y centros de formación técnica, que rigen hasta la actualidad.

Considerando los nuevos lineamientos gubernamentales, los objetivos principales que se seguían con este cambio fueron Libertad de enseñanza sin limitaciones, salvo aquellas regidas por la moral; determinación legal de títulos que solamente podían ser dados a nivel universitario, entre ellos medicina, odontología, psicología, por mencionar algunos; incentivo a las universidades por la captación a los mejores ingresos, mejores puntajes y estado subsidiario, es decir, que cada institución posee autonomía y que el financiamiento es predominantemente de los aranceles de cada institución. Además, consideró la participación privada, que permite que los privados puedan participar en el financiamiento y la creación de instituciones de educación superior y la coordinación de las instituciones con el Estado mediante una regulación estatal (Bernasconi, 2020).

Así, el antiguo sistema cerrado y tradicional, se transformó en un sistema diversificado y abierto, con numerosas instituciones creadas desde el año 1981, instituciones regionales derivadas de la Universidad de Chile y el surgimiento de la educación técnica profesional. Luego de ello, en el año 1990, se generó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ministerio de Educación, 2020) que permitió mayores flexibilidades a las instituciones, considerando que anteriormente debían invertir sus recursos en acreditaciones por parte del estado. Así, ese año crece exponencialmente la educación superior, llegando el año 1991 a contar en Chile con 303 entidades.

Ahora bien, el Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación, 2020), del cual depende el sistema educativo chileno, plantea que los objetivos principales de su labor en la enseñanza superior es garantizar el derecho a la educación y a la vez la libertad de enseñanza. Por lo mismo, señala que su responsabilidad es otorgar el reconocimiento oficial a las instituciones de educación superior, establecer normas y velar por su cumplimiento, así como proponer y evaluar políticas, entre otras funciones. Finalmente, plantea que las prioridades de la educación superior, en la actualidad, se ajustan a mayor igualdad en el acceso a la educación superior, calidad debidamente acreditada, fortalecimiento de las universidades estatales y aumento de la capacidad científica y tecnológica del país (Rodríguez *et al*, 2021). Además, ofrece a

cada institución la posibilidad de implementar modelos de formación que se ajusten a las necesidades de la sociedad. Es por ello que las prácticas educativas universitarias en Chile en la actualidad se enmarcan en modelos de competencias y/o de resultados de aprendizaje.

2.2.2.9. Modelo que sustentan las prácticas educativas

Figura 2.

Modelo que sustentan las prácticas educativas.



Fuente: Elaboración propia (2021)

2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Discriminación de emociones.

Es la capacidad de la persona de determinar la aparición de emociones y relacionarla directamente con el tipo al que pertenece (ej. ira, enojo, alegría, tristeza, sorpresa), pudiendo etiquetarla y expresar lingüísticamente sus características. Esto permite la claridad de los sentimientos, aspecto clave para la relación consigo mismo y con los demás (Bradberry y Graves, 2018).

Enseñanza centrada en el estudiante.

Paradigma educativo que promueve que los estudiantes generen reflexión sobre lo que están aprendiendo y cómo están aprendiendo. Así, el docente se transforma en un facilitador del conocimiento, provocando que los estudiante reflexionen sobre sus aprendizajes, sobre sus fortalezas y debilidades, logrando tomar conciencia sobre sí mismos (Carrasco et al, 2016).

Enseñanza centrada en el profesor.

Capacidad del docente de observar sus prácticas centradas en el mismo, es decir, en actividades para buscar que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos declarativos, y que promueve una actitud pasiva del estudiante (Pérez et al, 2016).

Estrategias de prácticas educativas.

Se entiende como una serie de procedimientos que el docente realiza para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, habitualmente denominada la didáctica. En este sentido, la evaluación de los procesos y el uso de recursos tecnológicos, estarían dentro de ellas (Herrera, 2015).

Evaluación de procesos de aprendizaje.

Acciones ligadas al proceso de evaluación, que permite que el docente recopilar información, generar juicios de valor o expresar percepciones/definiciones/conceptos del proceso de aprendizaje de un estudiante, conociendo los avances en los desempeños declarativos, procedimentales y actitudinales (Rodríguez et al, 2021).

Formación y desarrollo de prácticas educativas.

Se entiende como un proceso estructurado que permite elevar el nivel profesional de los docentes en su quehacer pedagógico, con un foco en la planificación de la enseñanza, desde una perspectiva multidimensional, facilitando el proceso del estudiante (Martínez y Sánchez, 2014).

Habilidades blandas.

Se entienden como las habilidades que combinan desempeños ligados a habilidades sociales, comunicativas, del temperamento, de interacción, de inteligencia emocional, entre otras, que le permiten a una persona relacionarse de manera eficiente y eficaz con otras y en diversas interacciones y contextos (Bisquerra, 2019). Estas habilidades son reconocidas por las personas que rodean y son determinantes en el mundo profesional, educativo y familiar (Gallardo, 2018).

Identificación de emociones.

Es la capacidad de la persona de reconocer la aparición de emociones en un contexto determinado, sin necesidad de determinar cuál es o discriminarla. Esta capacidad de atención emocional permite estar conectado con las emociones y determinar su aparición (Bradberry y Graves, 2018).

Inteligencia emocional.

Concepto acuñado inicialmente por Goleman (1996), que se describe como la capacidad de la persona para percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones,

que se relacionan directa con las habilidades blandas del individuo y su capacidad de interrelación.

Modelos de prácticas educativas.

Los modelos de prácticas educativas es un conjunto de normas establecidas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comúnmente presentan una epistemología y la comprensión del currículo. Dentro de los modelos de prácticas educativas, que incluyen por ejemplo el modelo de formación basado en resultados, se encuentran la enseñanza centrada en el estudiante, la relación dialogante y la enseñanza centrada en el profesor (Manghi, 2017).

Modificación de emociones.

También conocido con el concepto de “regulación emocional” o “reparación emocional” es la capacidad de la persona de poder manejar sus emociones en forma apropiada, comprenderla y modificar los comportamientos de acuerdo con sus necesidades que surgen de esa emoción (Bisquerra, 2019).

Planificación de la enseñanza.

es una acción que permite organizar el trabajo del docente clase a clase, en los diversos espacios que el docente tiene para realizarla, es decir: inicio, mitad, final del año; espacios de reflexión docente con pares y estudiantes; diagnósticos participativos; procesos de avance de los aprendizajes (Carrasco *et al*, 2016).

Prácticas educativas.

Es un paradigma dinámico multidimensional que considera todas aquellas acciones que ocurren en la interacción entre docente y estudiante, además de la reflexión propia del docente, contemplando los significados, percepciones y creencias de quienes se forman parte del proceso educativo, en el marco de un modelo como, por ejemplo, basado en resultados de aprendizaje. Incluye también los procesos de planificación, evaluación y

medición de los aprendizajes, además del uso de los medios y recursos tecnológicos (Manghi,2017).

Relación dialogante docente-estudiante.

Es un espacio de diálogo, es decir, de comunicación que se establece entre el docente y el estudiante, permitiendo intercambio de mensajes significativos, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite, además, mediante el discurso, establecer los paradigmas, creencias y aspectos individuales de cada interlocutor, facilitando el aprendizaje centrado en el estudiante (Rodríguez *et al*, 2021).

Uso de recursos tecnológicos.

Actividades que permiten diseñar y utilizar diversas herramientas y dispositivos tecnológicos, que favorezcan y apoyen el proceso formativo, mediante un aprendizaje significativo y el uso sistemático de los mismos por parte de los estudiantes (Rodríguez *et al*, 2021).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. HIPÓTESIS

La hipótesis correspondiente a este estudio corresponde a una relación de producción, es decir, cuando el comportamiento de una variable (que son las Habilidades blandas) cambia, produce efectos directos sobre la variable dependiente (que en este caso corresponden a las prácticas pedagógicas de los docentes). De acuerdo con Hernández (2014), corresponde a una hipótesis correlacional-causal, ya que considera la relación que se establece entre habilidades blandas y las prácticas educativas de docentes.

3.1.1. Hipótesis general

Hipótesis alterna

Existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

Hipótesis nula

No existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

3.1.2. Hipótesis específicas.

3.1.2.1. Hipótesis específica 1

Hipótesis alterna

Existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

Hipótesis nula

No existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

3.1.2.2. Hipótesis específica 2

Hipótesis alterna

Existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

Hipótesis nula

No existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

3.1.2.3. Hipótesis específica 3**Hipótesis alterna**

Existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

Hipótesis nula

No existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.

3.2. VARIABLES

3.2.1. Identificación de la variable independiente

Se considera como variable independiente las Habilidades blandas entendidas como habilidades que combinan desempeños ligados a habilidades sociales, comunicativas, del temperamento, de interacción, entre otras, que le permiten a una persona relacionarse de manera eficiente y eficaz con otras y en diversas interacciones y contextos y, que, en el caso de los docentes, se relacionan con sus prácticas educativas (Gallardo, 2018).

3.2.1.1. Indicadores

Tabla 1

Definición de indicadores de habilidades blandas de inteligencia emocional.

Dimensiones	Indicadores	Definición operacional
Identificación de emociones.	Atención emocional.	Capacidad de la persona de reconocer la aparición de emociones en un contexto determinado, sin necesidad de determinar cuáles o discriminarla.
Discriminación de emociones.	Claridad de sentimientos.	Capacidad de la persona de determinar la aparición de emociones y relacionarla directamente con el tipo al que pertenece (ej. ira, enojo, alegría, tristeza, sorpresa), pudiendo etiquetarla y expresar lingüísticamente sus características
Modificación de emociones.	Reparación emocional.	Capacidad de la persona de poder manejar sus emociones en forma apropiada, comprenderla y modificar los comportamientos de acuerdo con sus necesidades que surgen de esa emoción

Fuente. Elaboración propia (2021).

3.2.1.2. Escala de medición

Tabla 2.

Escala de medición de variable Habilidades blandas.

Variable Independiente: Habilidades blandas.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores
--------------------	--------------------	--------------	-------------------------

Identificación de emociones.	Atención emocional.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.	Escala: ordinal de rangos
Discriminación de emociones.	Claridad de sentimientos.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Valores: 5.Totalmente de acuerdo. 4.Muy de acuerdo. 3.Bastante de acuerdo. 2.Algo de acuerdo. 1.Nada de acuerdo.
Modificación de emociones.	Reparación emocional.	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	

Fuente. Elaboración propia (2021).

3.2.2. Identificación de la variable dependiente

Se considera como dependiente las prácticas educativas de los docentes UBO, definidas como la actividad dinámica multidimensional donde se aborda todas aquellas acciones que ocurren en la interacción entre docente y estudiante, además de la reflexión propia del docente, considerando los significados, percepciones y agentes que forman parte del proceso (Pérez *et al*, 2015; Crawford y Lee, 2020).

3.2.2.1. Indicadores

Tabla 3.

Definiciones operacionales de indicadores de prácticas educativas.

Indicador	Dimensión	Definición operacional
Modelos de prácticas educativas	Enseñanza centrada en el estudiante.	Estrategias ligadas al docente en rol de facilitador permitiendo el autoaprendizaje de los estudiantes.
	Relación dialogante.	Espacio de diálogo establecido entre el docente y el estudiante, que permite el intercambio de discursos en el aprendizaje.
Estrategias de prácticas educativas.	Enseñanza centrada en el profesor.	Paradigma contrario a la enseñanza centrada en el estudiante, donde el docente centra su aprendizaje en él, sin facilitar el aprendizaje autónomo.
	Evaluación de proceso.	Acciones desarrolladas para determinar los diversos aspectos del proceso de aprendizaje de un estudiante.
Formación y desarrollo de prácticas educativas	Uso de recursos tecnológicos.	Utilización práctica de herramientas y dispositivos tecnológicos, en pos de un aprendizaje significativo de los estudiantes.
	Planificación de la enseñanza.	Acciones que le permiten al docente organizar su trabajo clase a clase, de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

Fuente. Elaboración propia (2021).

3.2.2.2. Escala de medición

Tabla 4*Variable dependiente: Prácticas educativas.*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores
Modelos de prácticas educativas	Enseñanza centrada en el estudiante.	9, 17, 19, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42	Escala: ordinal de rangos.
	Relación dialogante.	21, 49, 53, 54, 59 y 60.	Valores:
	Enseñanza centrada en el profesor.	3,6, 11, 44, 45 y 46.	1.nunca o casi nunca 2.rara vez
Estrategias de prácticas educativas.	Evaluación de proceso	12, 27, 30, 31, 32, 33, 39, 47, 48 y 50.	3.a veces 4.frecuentemente
	Uso de recursos tecnológicos.	10, 18, 23, 24 y 57.	5. siempre o casi siempre
Formación y desarrollo de prácticas educativas	Planificación de la enseñanza.	1, 2, 5, 7, 8, 13, 14, 16, 20, 22, 43, 58.	

Fuente. Elaboración propia (2021).

3.3 TIPO y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se tomó en cuenta el diseño correlacional, porque busca conocer el grado de asociación o correlación que se presenta entre dos variables que son dependientes una de la otra.

3.3.1 Tipo de Investigación

Desde el punto de vista metodológico - investigativo, corresponde a un tipo de investigación básico, ya que Según Zorrilla (1993), citado por Calderón y Piñeiro

(2003) “busca el progreso científico, incrementar los conocimientos teóricos sin interesarse en las posibles aplicaciones o consecuencias prácticas” (p. 52), por ende, este tipo de estudio se orienta a la extracción de conclusiones de carácter general o descubrir teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad (Bisquerra, 2019). En este caso referente a las habilidades blandas (HB) y prácticas educativas.

El tipo de investigación es descriptivo correlacional. Según el planteamiento de Hernández (2014), la presente investigación es de tipo correlacional, pues tiene como propósito medir la relación entre las dos variables de estudio. El nivel es descriptivo, porque pretende medir o recoger información de manera independiente sobre las variables y es correlacional, porque tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos variables en un contexto en particular.

El estudio se enmarcó en el enfoque cuantitativo, razón por la cual se extrajeron de testimonios inmediatos de la realidad. En tal sentido, Arias (2016), expone que: “en función del modelo cuantitativo es un nivel de investigación referido al grado y profundidad que aborda un fenómeno u objeto de estudio para medirlo de acuerdo al enfoque utilizado por el investigador” (p.21). El autor refleja la amplitud y profundidad del conocimiento investigativo; por lo tanto, busca medir todos los aspectos que se localizan en el objeto de estudio, con la finalidad de describirlos, analizarlos e interpretarlos, este caso las habilidades blandas (HB) y prácticas educativas.

3.3.2. Diseño de la investigación

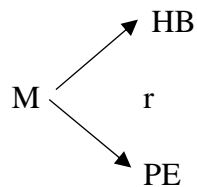
El diseño en una investigación puede ser definido como la estrategia que adopta el investigador para recopilar información necesaria, coherente y pertinente para responder un problema planteado. (Hernández, Fernández y Lucio, 2014). Significa que la estrategia constituye el medio por el cual el estudioso selecciona los datos más relevantes para el desarrollo de cualquier investigación en el tiempo y lugar determinado.

Esta investigación fue de tipo no experimental ya que, de acuerdo con Hernández (2014) son estudios que se realizan sin manipulación de las variables en forma

deliberada, pudiendo observar los fenómenos en forma natural y, posteriormente, analizarlos. En este caso, se aplicaron instrumentos de evaluación de las prácticas docentes y de las habilidades blandas, para luego dar respuesta a la hipótesis, contemplando si existe una relación entre ellas. Además, es una investigación aplicada, ya que se realizó en un contexto determinado, durante el año 2020 y contempla sujetos de estudio que pertenecen a una muestra, descrita más adelante.

La finalidad de esta investigación fue aplicada, pues generó conocimiento mediante intervenciones que se presentan directamente en la sociedad, basados en problemas que han sido descritos previamente en las investigaciones básicas (Lozada, 2014). De esta forma, se pretende resolver y comprender la relación que existe entre las habilidades blandas de los docentes y las prácticas educativa, que como se ha presentado a lo largo del documento, se relacionan en cuanto a que los docentes que presentan una mejor inteligencia emocional son quienes logran un aprendizaje significativo. Así mismo, y posterior a la aplicación, se generó una propuesta de formación docente, para contribuir con el quehacer de los profesores de esta casa de estudios y poder generar un aporte operativo del estudio.

El modelo gráfico es:



Dónde:

M = Muestra de la población;

O_x = Observación de la variable X. Habilidades blandas (HB)

r = Coeficiente de correlación entre las variables.

O_y = Observación de la variable Y. Prácticas educativas (PE)

3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Hernández (2014), sostiene que los estudios de nivel y alcance descriptivo correlacional pretenden descubrir nuevos hechos o situaciones en la investigación, pudiendo generar asociaciones de variables, estableciendo cómo se relacionan o vinculan dos conceptos dentro de una realidad o fenómeno. Así, tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables. Se caracteriza porque primero se miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación. Aunque la investigación correlacional no establece de forma directa relaciones causales, puede aportar indicios sobre las posibles causas de un fenómeno.

Por lo mismo, esta investigación se ajustó a este nivel de investigación, pues se correlacionaron las dos variables presentadas, esto es, habilidades blandas de docentes y las prácticas educativas de los mismos, estableciendo la correlación que se da entre ellas, evaluando ambas en los profesores de la Universidad Bernardo O'Higgins participantes del estudio, mediante la aplicación de TMMS-24 (para las habilidades blandas de inteligencia emocional) y el Cuestionario de prácticas pedagógicas (CPP), describiendo la relación que existe entre ambas variables.

3.5. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad Bernardo O'Higgins (UBO) es una institución de educación superior ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, región Metropolitana, consagrada a la formación académica, la investigación y la difusión del conocimiento, contribuyendo al desarrollo del país, preparando graduados y profesionales idóneos en diversas áreas del saber. Fue creada el primero de marzo de 1990, siendo una fundación de derecho privado sin fines de lucro, con una junta directiva que diseña los lineamientos estratégicos de la institución. Esta casa de estudios cuenta con 23 carreras de pregrado, dictadas en jornada diurna y vespertina, a través de cinco facultades que son Ciencias sociales, Ingeniería, Educación, Ciencias médicas y Ciencias de la Salud. Junto con lo

anterior, presenta programas de Doctorado, Magísteres, Diplomados, programas de educación continua, cursos y proyectos empresariales (UBO, 2020).

La UBO tiene como misión formar profesionales y graduados de pre y postgrado, comprometidos con la libertad, el orden, la constancia, el mérito, el espíritu de servicio y el sentido ético, que le son propios al pensamiento O'higginiano, favoreciendo con ello la dignidad de las personas, la equidad, la promoción social y el interés público. En sus principios se consideran el respeto por la dignidad de la persona, el reconocimiento al mérito, la preservación de la identidad nacional y el respeto por los valores y tradiciones patrias, considerando sus valores como parte de la misión institucional.

El 23 de julio de 2018, la UBO renovó por 4 años su acreditación institucional, en las áreas de Docencia de pregrado, gestión institucional y Vinculación con el medio, dictamen resuelto por la Comisión Nacional de Acreditación en su Resolución exenta de Acreditación Institucional N° 460 y que corresponde al pronunciamiento emitido en la sesión ordinaria N° 1202 de fecha 14 de marzo de 2018. En virtud de ello, la Universidad desarrolla sus funciones en pleno ejercicio de su autonomía, proyectándose con optimismo hacia los nuevos desafíos desde su planificación estratégica.

Uno de esos desafíos, planteado en el marco del Plan de desarrollo académico 2016-2020, ha sido el proceso de innovación curricular, para fortalecer la calidad de la formación académica en el marco de los ejes estratégicos fundamentales para el desarrollo institucional. Este proceso se inició el año 2018 en su primera fase, que consideró la toma de decisiones desde la planificación del proceso, un acuerdo marco y la designación de comisiones para la gestión propia del proceso. En la segunda fase, desarrollada durante el primer semestre del año 2019, se levantaron las necesidades y demandas de la formación, donde cada Escuela construyó un nuevo perfil de egreso basado en resultados de aprendizajes, se establecieron los lineamientos para implementar el sistema de créditos transferibles (SCT-CHILE) y se estructuraron los programas de estudio (UBO, 2018).

La tercera fase que se inició el segundo semestre 2019, dio paso al proceso de implementación de la innovación, habilitando a los equipos de trabajo y docentes para el proceso de cambio, se construyeron los nuevos programas de asignaturas y se rediseñaron las normativas y el proceso de aseguramiento de la calidad. Así, durante el 2020 se comenzó la operacionalización de esta, implementando el proceso en los primeros, segundos y terceros años de todas las carreras de la universidad. Ahora bien, la fase cuatro del proceso, se encuentra en desarrollo, donde se está monitoreando la implementación de los nuevos planes de estudios, con acompañamiento a docentes y directivos y en la evaluación de los resultados de aprendizaje que se señalan en cada programa de las asignaturas.

Algunos de los desafíos que se trabajaron en este proceso han sido la migración de los planes de estudio desde los objetivos hacia los resultados de aprendizaje, presencialidad de 40% y autonomía del 60% en el proceso de estudio del estudiante y definición de los créditos, considerando 27 horas para cada uno de ellos. Se determinaron 300 créditos para carreras de 5 años, con tres ciclos: inicial, intermedio y avanzado, incluyendo en los planes todas las horas prácticas y no superando las 56 asignaturas en total por plan de estudio (UBO, 2018).

Todo lo anterior, ha provocado un gran desafío en los docentes que imparten asignaturas desde la innovación curricular, que es la migración de objetivos hacia los resultados de aprendizaje. Lo anterior, ha requerido del acompañamiento docente y pedagógico, la capacitación en aspectos técnicos del proceso y la evaluación sistemática de la operacionalización de las prácticas educativas. En este marco, es donde se sitúa la presente investigación, para levantar y conocer el impacto de las habilidades blandas en estas prácticas, teniendo en cuenta la Declaración de Bolonia y la transformación propia hacia una educación centrada en el estudiante, por parte de la institución.

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Unidad de Análisis

La unidad de análisis de un estudio se relacionó directamente con los sujetos, es decir, con aquellos objetos/individuos de estudio que se relacionan con el planteamiento de la investigación y en el ámbito de acción de esta, de tal forma que luego pueda definirse la población (Cohen y Gómez, 2019). Por ende, la unidad de análisis de este estudio corresponde a cada docente de la Universidad Bernardo O'Higgins, que realiza docencia durante el año 2020 en alguna de las carreras de las 5 facultades que tiene la institución. Se consideró como docente a aquel profesional que realiza enseñanza en la universidad, en modalidad de contrato o a honorarios, vinculado por medio de contrato formal o de convenio por prestación de servicio.

3.6.2. Población

Desde la población, Cohen y Gómez (2019), señalan que es un subconjunto de la población general, es decir población diana, en las cuales se tiene intención de estudiar el fenómeno. Se determinó con ellos el lugar del estudio, el tiempo de este y los criterios de selección de la muestra, que permitió hacer el análisis de los datos contextualizados a esa realidad. Ahora bien, para el presente estudio la población correspondió a los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Región Metropolitana, que durante 2020 se encontraban realizando docencia de pregrado, tanto en diurno y vespertino, es decir, 636 académicos, población que se encuentra determinada por los datos estadísticos de la institución publicados en su página web (UBO, 2020).

3.6.3. Muestra

Para determinar la muestra de esta investigación, se consideró en primer lugar que la población en estudio es finita, es decir, conformada por un número limitado de elementos, lo que en este caso son 636 docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Lo anterior permitió generar un tipo de muestreo probabilístico aleatorio simple, cuyo procedimiento permite que cada elemento de la población que se pretende estudiar y que las muestras relacionadas tengan la misma probabilidad de ser seleccionados, gracias a un método estadístico (Arias *et al*,2016). Así, realizando la estadística para el cálculo de tamaño de muestra, teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 5% y una heterogeneidad del 50%, se consideran como número de unidades de análisis a 240 docentes para la muestra. Sin embargo, luego de la aplicación de los dos cuestionarios, se logró una muestra de 265 docentes, superando la muestra estimada estadísticamente.

Se aplicó la fórmula estadística de la siguiente forma:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

En donde, N = tamaño de la población Z = nivel de confianza, P = probabilidad de éxito, o proporción esperada Q = probabilidad de fracaso D = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción), siendo entonces de la siguiente forma:

$$n = \frac{636 \text{ docentes} \times (0.95)^2 \times 0.05}{5\% \times (636 - 1) + (0.95)^2 \times 0.05} = 240 \text{ docentes}$$

3.7. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1. Procedimiento

En primer lugar, para llevar a cabo la investigación se solicitó autorización a la Vicerrectoría académica de la Universidad Bernardo O'Higgins para desarrollar el estudio con los docentes, en el marco de las acciones ligadas al proceso de innovación curricular 2020-2021. Luego de ello, se procedió a revisar el registro de los docentes y mediante la selección aleatoria simple, se procedió a confeccionar la muestra de profesores. La convocatoria a los docentes se realizó mediante correo electrónico

institucional, solicitando para su participación su consentimiento informado, para resguardar su identidad y por supuesto, los aspectos éticos de la investigación con personas.

Para continuar, y una vez se contó con el consentimiento, se procedió a realizar la aplicación de los dos instrumentos (TMMS y CPP, descritos anteriormente) utilizando un enlace que se envió por los correos electrónicos, en formato de cuestionario digital, con formulario de Microsoft® Forms. Una vez recopilados los antecedentes, se sistematizaron en planillas de Microsoft© Excel para proceder al análisis de los datos. Para esta investigación, fue necesario utilizar la estadística pues permite “extraer inferencias en poblaciones a partir del estudio de muestras”. Este proceso recibe el nombre de Estadística Inferencial y sus estudios pretenden deducir (inferir) propiedades o características de una población a partir de una muestra representativa”. (Rubio y Berlanga, 2012; 84). Así, este estudio que fue correlacional descriptivo presentó una hipótesis positiva, hipótesis nula e hipótesis alternativa, considerando las relaciones que podrían aparecer. Considerando lo anterior, y teniendo en cuenta la estimación de la muestra se realizó el análisis estadístico mediante programa SPSS v.12, siguiendo diversos pasos para el procesamiento de los datos.

En primer lugar, se determinó el nivel de significancia, o error que el investigador estuvo dispuesto a asumir, que en este caso fue de menos el 5%, entregando una confiabilidad/seguridad del 95%, pensando en que la muestra fue probabilística y que los estudios sustentan lo anterior, estableciendo previamente una posible relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas. Además, se estima un valor de $p < 0.05$. De esta manera teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, diseño de la investigación, variables de la investigación y la escala de medición se utilizó el método de correlación de Spearman.

Este coeficiente es una medida no paramétrica para establecer la correlación de rangos, es decir, determinar la dependencia estadística que puede producirse entre los variables. El proceso en sí permite medir la fuerza y dirección de dicha asociación. La interpretación que se puede realizar una vez obtenido el coeficiente va desde los valores

1 a -1, donde el primero indica una correlación fuerte y positiva, es decir, todos los datos que se acercan a 1 se correlacionan estadísticamente. El segundo, es decir -1, indica una correlación negativa y fuerte. Finalmente, cuando los valores se aproximan a 0, se establece que puede haber un tipo de correlación, pero que no es estadísticamente lineal y significativa.

Ahora bien, considerando que el estudio pretendió establecer una correlación entre el rol que cumplen las Habilidades blandas de inteligencia emocional con las prácticas pedagógicas, mediante el uso de cuestionarios (TMMS y CPP), se consideró una prueba adecuada para en análisis de los datos.

3.7.2. Técnicas

Según Hernández (2014), las técnicas son los procedimientos que permiten una eficaz recolección de la información, generando los datos necesarios para el análisis y pudiendo responder las preguntas investigativas y dar aceptación o rechazo a la hipótesis. En primer lugar, se consideró como técnica inicial el análisis documental que permitió el levantamiento de la información teórica y de estudios previos para sustentar la investigación. En segundo lugar, se contempló la técnica de encuesta, mediante el instrumento de cuestionario, conformados por una serie de preguntas que se encuentran diseñadas bajo conceptos, categorías y factores, que permiten determinar un fenómeno presente en un sujeto (Matas, 2018).

En el caso de los cuestionarios que ya se encuentran validados fueron preparados en forma sistemática sobre los aspectos o acontecimientos que le interesan al investigador, pudiendo ser aplicados en forma individual o grupal, tanto desde el evaluador externo como de autoevaluación. Habitualmente, los cuestionarios se presentaron utilizando una escala de medición de tipo Likert, la cual es una escala psicométrica incorporada en los cuestionarios, cuya función fue determinar niveles de acuerdo o desacuerdo frente a una premisa presentada.

3.7.3. Instrumentos

Para la presente investigación se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos mediante la técnica de encuesta, y el instrumento cuestionario, que se expresan a continuación.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS): este instrumento, cuyo nombre en español es Escala de meta-estado de ánimo de rasgos, tiene una orientación y aplicación que se encuentra “fundamentado en el proceso de la información para comprender y regular las emociones” (Angulo y Abarracín, 2018; 63). Estuvo conformado por 24 ítems, incorporando una escala de tipo Likert de 5 puntos. Esta escala permitió medir las dimensiones de atención a las emociones, claridad y reparación emocionales. Cabe señalar que este instrumento es la versión reducida del TMMS-48 (Salovey *et al.*, 1995) el cual presentaba, a través de un análisis factorial (percepción, comprensión y regulación) un alfa de Cronbach de 0,86, 0,87 y 0,82 respectivamente. Este instrumento inicial fue reducido y modificado, utilizándolo en variados idiomas con excelentes resultados de validez y confiabilidad. Esta escala mide la Inteligencia Emocional y consta de 24 ítems, subdividida en tres subescalas o dimensiones: percepción emocional, comprensión y regulación emocionales. Las puntuaciones de cada una de estas subescalas se clasifican en 3 rangos, que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5
Puntajes del instrumento TMMS-24 versión chilena

Subescala	Puntajes		Rango
	Hombres	Mujeres	
Percepción emocional	22 a 32	25 a 35	Medio: Adecuada
	33 o más	36 o más	Alto o bajo: Debe mejorar
	21 o menos	24 o menos	
Comprensión emocional	25 o menos	23 o menos	Bajo: Debe mejorar
	26 a 35	24 a 34	Medio: Adecuada
	36 o más	35 o más	Alto: Excelente
Regulación emocional	23 o menos	23 o menos	Bajo: Debe mejorar
	24 a 35	24 a 34	Medio: Adecuada
	36 o más	35 o más	Alto: Excelente

El puntaje expresado en esta tabla se obtiene sumando las respuestas de cada subescala, cuyo puntaje oscila en cada una de ellas entre 8 y 40 puntos.

Fuente. Elaboración propia (2021).

Validez del instrumento

Para Hernández, (2014), “la validez es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que pretende medir” (p.201). En razón a que la consistencia de los resultados de una investigación presenta un valor científico, los instrumentos de medición deben ser confiables y válidos, por ello, para determinar la validez de los instrumentos antes de aplicarlos fueron sometidos a un proceso de validación de contenido. El proceso de validación del instrumento a la realidad chilena fue efectuado por Espinoza *et al.*

(2015), quienes realizaron una revisión por expertos del instrumento, incluyendo a expertos del área de psicología y enfermería, para evaluar con ellos “el grado de equivalencia conceptual o grado en que el instrumento reflejaba el dominio específico a medir y la equivalencia temática cultural”.

Luego, se realizó una prueba piloto a 30 sujetos lo que permitirá evidenciar adecuada comprensión de los ítems y de la escala, no requiriendo modificaciones. Además, Angulo y Albarracín, (2018), realizaron la validación del mismo instrumento en español para docentes universitarios. Este proceso comprendió la validación de contenido a través de criterio de 5 expertos del área de la psicología, quienes evaluaron el grado en que los ítems que conforman la escala representan el contenido que el instrumento trata de medir. Luego se aplicó a 30 docentes universitarios, evidenciando tanto la definición precisa del dominio como el juicio sobre el grado de suficiencia con que el dominio evalúa.

Confiabilidad del instrumento

Según García (2014), la confiabilidad de un instrumento de medición es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Al respecto, para establecer la confiabilidad de los cuestionarios, en el estudio en adultos realizado en Chile, se aplicó el instrumento a 349 sujetos, entre 17 y 37 años. Luego, se aplicó la prueba estadística de alfa de Cronbach a fin de obtener la confiabilidad interna del instrumento, siendo de 0,95 (95%). Asimismo, cada una de las dimensiones tuvieron una alta confiabilidad, esto es Percepción emocional 0,88 (88%); Comprensión emocional 0,89 (89%) y Regulación emocional 0,86 (86%). Así se puede aseverar que en población adulta chilena los ítems del TMMS-24 son homogéneos y que la escala mide en forma consistente la característica para lo que fue creada.

Finalmente, en el estudio de confiabilidad del cuestionario en docentes de habla hispana, con 256 profesores universitarios. Así, el análisis de consistencia interna, mediante alfa de Cronbach mostrará valores de entre 0,85 y 0,88 para las diversas dimensiones de la escala, lo que manifiesta una excelente consistencia y fiabilidad de

la prueba. Sin embargo, en este caso, se realizó un análisis factorial exploratorio (mediante matriz de Coeficiente de Pearson) se apreciará que los ítems 21, 22, 23 y 24 presentaron baja correlación, concluyendo que éstos hagan referencia a otro aspecto evaluado. Con todo lo anterior, el TMMS es una prueba válida y confiable para conocer la inteligencia emocional y habilidades blandas de los docentes, pero para efectos del estudio, se mantendrán los 24 ítems, pues es una validación chilena.

Cuestionario de prácticas pedagógicas (CPP). Este instrumento fue creado el año 2016 por el equipo de investigadores liderado por Pérez *et al* (2016), en el marco del departamento de educación médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción. En este sentido, de acuerdo con los autores, las universidades han destinado esfuerzos para mejorar la capacitación docente como indicador de calidad, pero sin diagnosticar la práctica docente. Así, “los instrumentos aplicados a académicos, ya sea sobre estilos de enseñanza o calidad docente, no presentan evidencia de validez en población chilena” (p.796). Así, se diseñó el Cuestionario de Prácticas pedagógicas con base a resultados descriptivos del proceso de levantamiento de información teórica.

El instrumento contempla la frecuencia con que los docentes realizan conductas propias de la actividad docente, incluyendo actividades de planificación, enseñanza, evaluación, uso de recursos y gestión del ambiente. El CPP, que es autoaplicado, presenta 51 afirmaciones sobre estas conductas, ante las cuales el evaluado debe responder mediante una escala de tipo Likert la frecuencia con que ha realizado esa conducta en los dos años previos a la aplicación. Las alternativas fueron 1: nunca o casi nunca, 2: rara vez, 3: a veces, 4: frecuentemente y 5: siempre o casi siempre. Los puntajes obtenidos son interpretados en tres niveles, basado en percentiles: nivel bajo (bajo P25), nivel medio (entre P25-50) y nivel alto (P75 o mayor).

Tabla 6

Interpretación de resultados por percentiles del CPP.

Factores	Percentil	Percentil	Percentil
	25	50	75
Enseñanza centrada en el estudiante	29	33	37
Planificación de la enseñanza	34	39	43
Evaluación de proceso	24	28	32
Relación dialogante	26	29	31
Enseñanza centrada en el profesor	12	14	17
Uso de recursos tecnológicos	16	17	19

Fuente. Elaboración propia (2021).

Validez y confiabilidad del instrumento

La validez de constructo del instrumento CPP se realizó evaluando la consistencia teórica de su estructura factorial y la confiabilidad, analizando la precisión de sus mediciones. Se realizó un muestreo no probabilístico por voluntarios, docentes de pregrado que realizaban docencia de pregrado de universidad públicas y privadas chilenas (adscritas y no adscritas al CRUCH), de 13 regiones del país (no se contemplaron Atacama y Aysén) y, además, dos docentes residían en el exterior. De esa manera, se logró acceder a 315 profesionales, quienes respondieron el instrumento por un link virtual enviado por correo electrónico, que los hacía acceder a un cuestionario en línea. Finalmente, no se consideraron para este proceso a los docentes que no habían completado en su totalidad el cuestionario, contemplando para el análisis final a 296 académicos.

El análisis de estructura factorial exploratorio (AFE) se hizo aplicando Análisis de ejes principales; luego, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad de estos factores. Finalmente, se hizo un análisis descriptivo de

puntuaciones y se correlacionaron mediante el coeficiente de Pearson, considerando un valor de $p < 0,05$ para que fuera estadísticamente significativo.

La pertinencia de AFE obtuvo una adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,89 y esfericidad de Barlett estadísticamente significativa, $\chi^2 (1770) = 7.144,50$; $p < 0,001$, que apoyaron la realización del AFE, logrando posteriormente explicar el 80,04% de la varianza total de ítems.

Luego, en el análisis factorial, con alfa de Cronbach, se conformó de la siguiente manera: Enseñanza centrada en el estudiante, $\alpha = 0,85$. Planificación de la enseñanza, $\alpha = 0,85$. Evaluación de proceso, $\alpha = 0,81$. Relación dialogante, $\alpha = 0,82$. Enseñanza centrada en el profesor, $\alpha = 0,64$. Uso de recursos tecnológicos, $\alpha = 0,60$. Así, se mostró correlaciones directas y estadísticamente significativas entre ellos, con excepción de Enseñanza centrada en el profesor, que no mostró correlaciones. Se concluye, por lo tanto, en que este instrumento puede ser usado en diagnósticos e investigaciones con esta variable, evidenciando la validez y confiabilidad del CPP para medir prácticas pedagógicas en docentes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

La presente investigación se desarrolló en la Universidad Bernardo O'Higgins, bajo el alero de la Vicerrectoría Académica y su Dirección de Calidad Educativa, justificada por las continuas exigencias de cambio en la educación superior, como la capacitación del personal docente y la mejora en la calidad de la enseñanza. Para lograr lo anterior, el suscrito y los integrantes del departamento de calidad educativa hicieron un acuerdo de trabajo conjunto, luego de la presentación de una carta de autorización, se definieron los objetivos y alcances, se estableció un cronograma de trabajo y reuniones quincenales de avance.

Posteriormente, se inició con la elaboración del documento de consentimiento informado y posterior validación por el comité de ética de la Facultad, mediante la cual se invitó a los participantes a integrar este estudio, se explicaron los alcances de éste. Posteriormente, cada docente fue contactado mediante su correo electrónico personal y una vez aceptada su participación en el estudio, se realizó con cada uno el proceso de consentimiento informado, donde se informaron los objetivos del estudio y las implicancias para ellos. Luego, y para la aplicación de los instrumentos, la responsabilidad recayó en cada docente considerando su auto aplicación, siendo enviados a los correos institucionales mediante un vínculo ligado a un Google © Forms.

El tiempo para la recolección de datos estuvo comprendido, para el caso de la primera vez, entre el 4 y el 28 de noviembre de 2020 y para los docentes rezagados del 4 al 14 de enero de 2021.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La presentación de los resultados se realizó de la siguiente forma. En relación a la aplicación de los instrumentos, considerando que fueron aplicados en forma online (mediante Google formulario), tanto los resultados de TTMS como de CPP se vaciaron a una planilla para su análisis. Posteriormente, se tabularon los resultados, identificando para ello las características de la muestra y los aspectos relacionados con ella. Luego, se realizó el procesamiento de estos, desde una perspectiva estadística, con SPSS v.12. Finalmente, se graficaron los principales resultados obtenidos por la muestra, desde una perspectiva porcentual y desde la perspectiva de significancia estadística.

4.3. RESULTADOS.

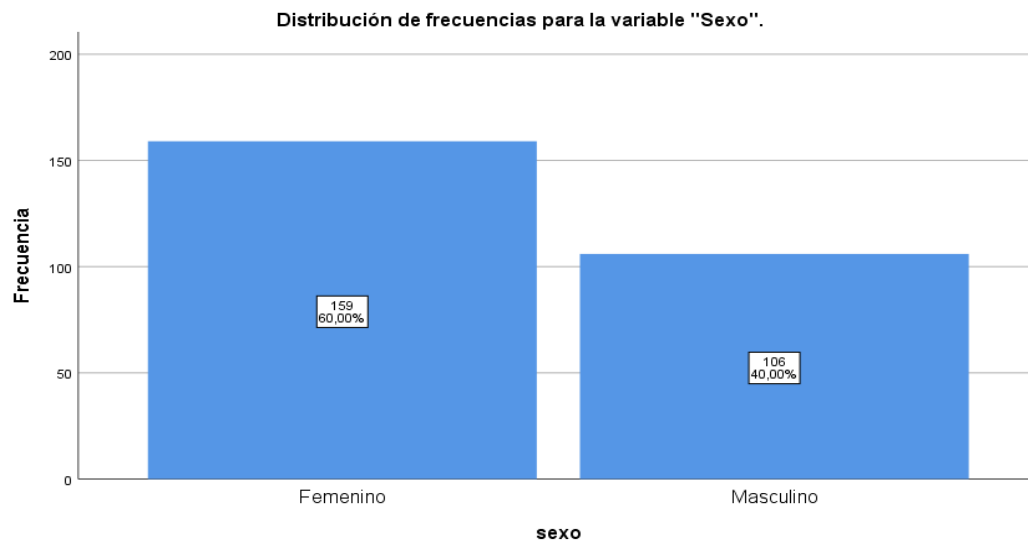
La información procesada fue presentada en gráficos, para la mejor comprensión del lector. En primer lugar, se muestra la caracterización de la muestra, para conocer en general aspectos de sexo, edad y años de docencia en la institución. En segundo lugar, se presentan los resultados del instrumento Escala de rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS), determinando el porcentaje de sujetos que se encontraron dentro de los rangos esperados para ella. Finalmente, se muestran los resultados ligados al Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

4.3.1. Caracterización de la muestra

4.3.1.1. Distribución de la muestra desde la variable sexo

Figura 3

Género de los profesores encuestados



Fuente. Elaboración propia (2021).

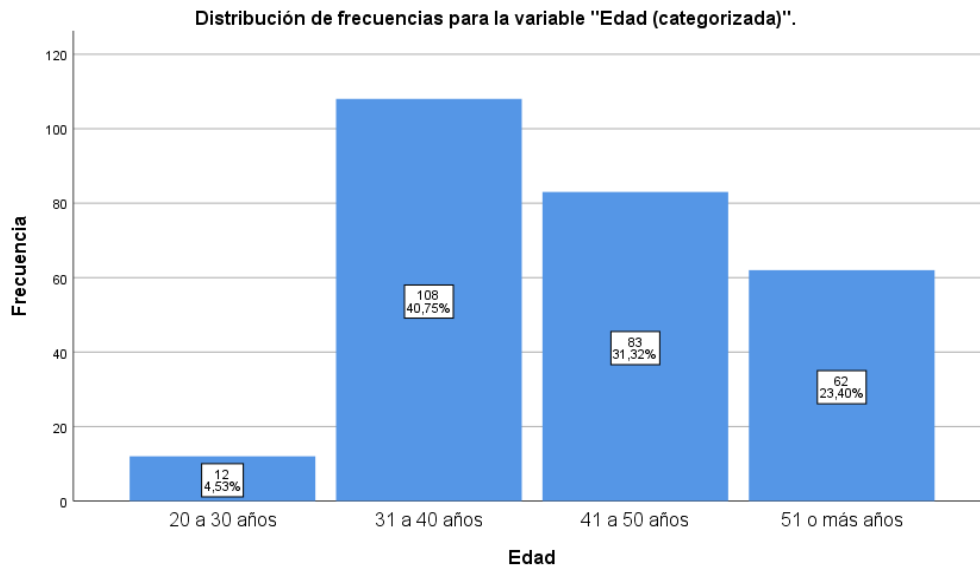
En la figura 3 se presenta el total de los sujetos, de los cuales un 60% correspondió al sexo femenino (159 mujeres) y un 40% de sexo masculino (106 hombres). De acuerdo a lo observado, la mayor parte de las docentes que participaron en el estudio y que realizan academia en la Universidad Bernardo O'Higgins fueron mujeres.

4.3.1.2. Edad de los sujetos de la muestra.

Se realizó luego el análisis de las edades de los sujetos, relacionado con las categorías establecidas previamente.

Figura 4

Distribución de la edad de los sujetos de la muestra



Fuente. Elaboración propia (2021).

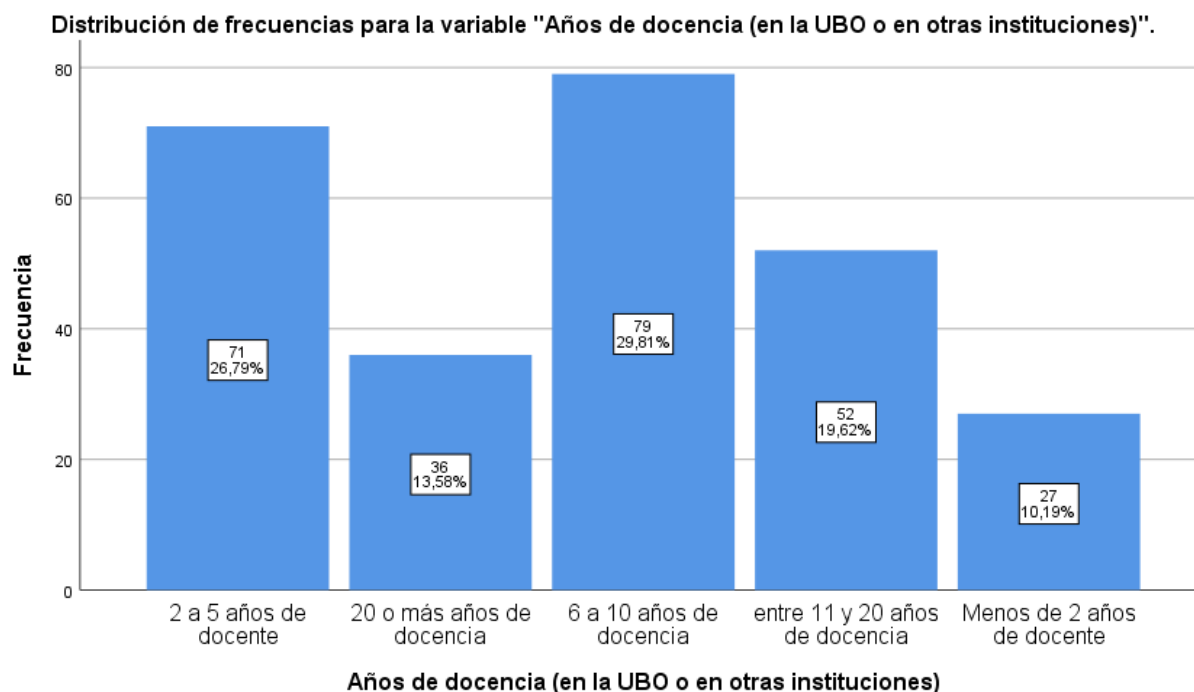
Un 4,53% de la muestra (12 docentes) se sitúan en una edad de entre 20 y 30 años; luego, un 40,75% (108 docentes) se ubican en el rango de 31 a 40 años, categoría donde se ubica la mayor cantidad de profesores. Siguiendo, 83 docentes (31,32%) se sitúa en el rango de 41 a 50 años. Finalmente, un 23,4% corresponde a docentes de 51 o más años. De esta manera, la distribución principal de ellos está ubicada entre los 31 y 50 años.

4.3.1.3. Años de docencia en la institución

Se determinó también analizar de la muestra la cantidad de años de docencia que han ejercido los docentes en la Universidad Bernardo O'Higgins o en otras instituciones. Se generó la siguiente figura.

Figura 5

Años de docencia de los sujetos de la muestra



Fuente. Elaboración propia (2021).

Como se observa en la figura x, la mayor cantidad de docentes lleva realizando docencia entre 6 a 10 años, siendo un 29,81% del total de la muestra. Siguiendo, 71 sujetos, que equivale a un 26,79% han ejercido docencia entre 2 a 5 años, es decir, iniciando su carrera académica. Las siguientes distribuciones corresponden a un 19,62% de ellos entre 11 a 20 años de docente (52 sujetos); 36 con 20 o más años de docente (13,58% de la muestra) y un 10,19% menos de dos años de docente.

4.3.2. Resultados ligados a los parámetros del instrumento TMMS (Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales)

Se procedieron a analizar los resultados obtenidos en la aplicación del TMMS-24, observando en ellos los tres indicadores, que fueron percepción emocional, comprensión y regulación emocionales.

4.3.2.1. Indicador de Percepción emocional de docentes

En este primer indicador, los parámetros que consideraba eran adecuado y debe mejorar, por lo cual los puntajes de hombres y mujeres obtenidos se analizaron de manera conjunta.

Tabla 7.

Resultados TMMS indicador percepción emocional.

PERCEPCIÓN EMOCIONAL			
	Debe mejorar	Adecuado	Total
mujeres	69	90	159
%	30,82	56,60	100,00
hombres	35	71	106
%	24,53	66,98	100,00
Total	104	161	265
%	39,2%	60,8%	100%

Fuente. Elaboración propia (2021).

Como se aprecia en la tabla 7, el 56,6% de las docentes mujeres a las que se le aplicó el TMMS-24 se ubicaron en un nivel adecuado de percepción emocional, estando un 30,82% en un nivel de “debe mejorar”. En cuanto a los hombres docentes, 24,53% de ellos se ubicaron en debe mejorar, contra un 66,98% de ellos que se sitúan en un nivel adecuado. Con todo ello, al realizar la sumatoria general, un 60,8% de todos los docentes se ubican en un nivel adecuado de percepción emocional, mientras que un 39,2% se sitúa en un nivel donde debe mejorar este aspecto.

4.3.2.2. Indicador de comprensión emocional en docentes

En el indicador de comprensión emocional, los resultados se pueden ubicar en tres parámetros, que son “debe mejorar”, “adecuado” y “excelente”. Así, se analizaron los datos obteniendo la siguiente tabla.

Tabla 8.

Resultados TMMS indicador comprensión emocional.

COMPRESIÓN EMOCIONAL				
	Debe mejorar	Adecuado	Excelente	Total
mujeres	17	85	57	159
%	10,69	53,46	35,85	100
hombres	3	58	45	106
%	2,83	54,72	42,45	100
Total	20	143	102	265
%	7,45%	53,96%	38,59%	100%

Fuente. Elaboración propia (2021).

Como se aprecia en la tabla 8, las docente mujeres que deben mejorar en la comprensión emocional equivale a un 10,69%, estando el resto de ellas en nivel adecuado (53,46%) y excelente (2,83%). En cuanto a los docentes hombres, quienes deben mejorar son un 2,83% de ellos, estando los restantes en niveles adecuado (54,72%) y (42,45%). En total, sólo un 7,45% e los docentes (es decir 20 de ellos) se sitúan en debe mejorar, estando los restantes adecuado y excelente, que son 245.

4.3.2.3. Indicador de regulación emocional en docentes

Desde el indicador de regulación emocional, los niveles donde se puede situar un docente son “debe mejorar”, “adecuado” y “excelente”. De esta manera se analizaron los datos, generando la tabla siguiente.

Tabla 9

Resultados TMMS indicador regulación emocional.

REGULACIÓN EMOCIONAL				
	Debe mejorar	Adecuado	Excelente	Total
mujeres	10	89	60	159
%	6,29	55,97	37,74	100
hombres	8	67	31	106
%	7,55	63,21	29,25	100
Total	18	156	91	265
%	6,79%	58,88%	34,33%	100%

Fuente. Elaboración propia (2021).

Como se aprecia en la tabla 9, las docentes mujeres se ubicaron en su mayoría en niveles adecuados y excelentes en la regulación emocional, estando en este nivel un 93,71% de ellas, y sólo un 6.29% debe mejorar. En los docentes hombres, un 7,55% se ubican en debe mejorar, mientras que en niveles adecuado y excelente se sitúan un 92,46% de ellos. En total, 18 docentes deben mejorar su regulación emocional (6,79% de ellos), 1156 docentes, que equivale a un 58,88% de ellos, está en un nivel adecuado y 91 profesores se ubican en excelente, equivalente a 34,33%.

4.3.3. Resultados ligados a los parámetros del Cuestionario de prácticas docentes.

Se realizó el análisis de los resultados de los 265 docentes, relacionado con los parámetros dados en el instrumento Cuestionario de prácticas pedagógicas. Cabe recordar, que este instrumento evalúa las prácticas docentes mediante percentiles, con

puntajes para el percentil 25 (nivel bajo), 50 (nivel medio) y 75 (nivel alto). Lo anterior indica los niveles de capacidad de desarrollo de prácticas educativas, bajo un modelo de resultados de aprendizaje y de aprendizaje como centro al estudiante.

4.3.3.1. Resultados generales del instrumento

Se construyó una tabla de análisis, ligada con cada uno de los indicadores que evalúa el instrumento, y se muestra a continuación.

Tabla 10.

Análisis general de resultados de CPP aplicado en docentes.

Dimensión	Indicador		Bajo P25	P25	P25-50	P50	P50-75	P 75	P 75 O +	total
Modelos de prácticas educativas	Enseñanza centrada en el estudiante	N	0	0	0	0	0	2	263	265
		%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,75	99,25	100
	Relación dialogante	N	40	29	55	60	81	0	0	265
		%	15,09	10,94	20,75	22,64	30,57	0,00	0,00	100
Estrategias de prácticas educativas.	Enseñanza centrada en el profesor	N	13	7	6	5	23	18	193	265
		%	4,91	2,64	2,26	1,89	8,68	6,79	72,83	100
	Evaluación de procesos	N	0	2	12	3	10	14	224	265
		%	0,00	0,75	4,53	1,13	3,77	5,28	84,53	100
Formación y desarrollo de prácticas educativas	Uso de recursos tecnológicos	N	8	0	0	13	21	53	170	265
		%	3,02	0	0	4,91	7,92	20	64,15	100
	Planificación de la enseñanza	N	0	3	2	0	11	3	246	265
		%	0,00	1,13	0,75	0,00	4,15	1,13	92,83	100
% TOTAL			11,13%	2,58%	4,71%	5,10%	9,18%	5,66%	68,93%	100

Fuente. Elaboración propia (2021).

En la tabla 10 se puede apreciar, por una parte, la puntuación de los docentes en cada indicador, distribuidos por percentiles, y por otra parte el porcentaje de cada una de ellas. En este sentido, el indicador que se ubicó mayoritariamente en un nivel alto de prácticas docentes fue el de enseñanza centrada en el estudiante (99,25% sobre P75),

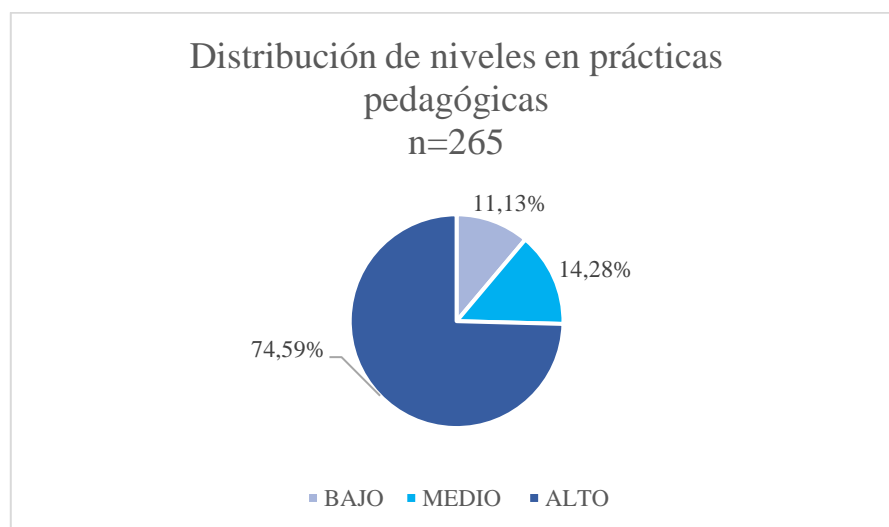
seguido por la planificación de la enseñanza (92,83% sobre P75) y la evaluación de procesos (84,53% sobre P75). Sin embargo, se aprecia que el indicador relación dialogante no obtiene ningún puntaje de rendimiento alto, seguido por el uso de recursos tecnológicos (64,15% sobre P75). En cuanto al indicador enseñanza centrada en el profesor, preocupa que aparecen 27 docentes en niveles bajos o medios de prácticas docentes.

4.3.3.2 Resultados generales de los docentes en CPP de acuerdo a nivel

Se generó una figura explicativa sobre los resultados generales del cuestionario de prácticas docentes para una observación gráfica de las distribuciones.

Figura 6.

Distribución de resultados por indicadores en CPP



Fuente. Elaboración propia (2021).

En lo general, los docentes se ubicaron en su mayoría sobre un nivel de prácticas docentes alto (P75 y más), esto en un 74,59% de ellos. En el nivel medio un 14,28% de los docentes y en el nivel bajo de 11,13%.

4.4. PRUEBA ESTADÍSTICA

El propósito del análisis fue establecer algún tipo de correlación (relación o asociación de carácter estadístico) entre dos variables, que en este caso son las habilidades blandas y las prácticas educativas de los 265 docentes que respondieron los cuestionarios CPP y TMMS-24. Al respecto, el análisis de correlación ordinal de Spearman permite obtener información sobre la magnitud de diferencias, pudiendo definir relaciones del tipo “mayor que”, “menor que” o “igual que”, ya que presentan modalidades o resultados posibles de tipo no numérica en la que existe un orden que se basa en la posición de los elementos. Para determinar el grado de relación/asociación lineal para 2 variables medidas en escala de tipo ordinal, se puede utilizar el coeficiente de correlación lineal de Spearman (r_s), el cual, mide el grado de correspondencia que existe entre los rangos asignados a los valores de las variables que interesa analizar.

A continuación, se muestra el detalle de las respuestas que se han considerado en cada uno de los ítems (o preguntas) que existen en los cuestionarios que se han aplicado a los docentes de la UBO, las que correspondieron a escala de tipo Likert.

Tabla 11.

Tipos de respuestas esperada en TMMS-24.

Tipos de respuesta TMMS-24				
1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

Fuente. Elaboración propia (2021).

Tabla 12.

Tipos de respuestas esperadas en CPP.

Cuestionario sobre prácticas pedagógicas.				
1	2	3	4	5
Nunca o casi nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre

Fuente. Elaboración propia (2021).

4.4.1. Correlación entre Identificación de emociones e indicadores del Cuestionario de prácticas docentes

Tabla 13

Correlación estadística identificación de emociones con indicadores de CPP.

Identificación de emociones			
Rho de Spearman	Enseñanza centrada en el estudiante	Coefficiente de correlación	,219**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
	Relación dialogante	Coefficiente de correlación	0.0107
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
	Enseñanza centrada en el profesor	Coefficiente de correlación	0.004
		Sig. (bilateral)	0.025
		N	265
	Evaluación de procesos	Coefficiente de correlación	.108**
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	265	
Uso de recursos tecnológicos	Coefficiente de correlación	0.044	
	Sig. (bilateral)	0.047	
	N	265	
Planificación de la enseñanza	Coefficiente de correlación	0.17	
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	265	

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Fuente. Elaboración propia (2021).

Como se aprecia en la tabla 13, la identificación de emociones de los docentes que integraron este estudio mostró un rho de Spearman con correlación positiva moderada con las prácticas docentes de enseñanza centrada en el estudiante (.219) y la evaluación de procesos (.108). En el resto de los indicadores no se produce correlación estadística.

4.4.2. Correlación entre discriminación de emociones e indicadores del Cuestionario de prácticas docentes

Tabla 14.

Correlación estadística discriminación de emociones con indicadores de CPP.

Discriminación de emociones			
Rho de Spearman	Enseñanza centrada en el estudiante	Coefficiente de correlación	,160**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
	Relación dialogante	Coefficiente de correlación	0.109
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
	Enseñanza centrada en el profesor	Coefficiente de correlación	-0.42
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
	Evaluación de procesos	Coefficiente de correlación	.130**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
	Uso de recursos tecnológicos	Coefficiente de correlación	0.019
		Sig. (bilateral)	0.000
	N	265	
Planificación de la enseñanza	Coefficiente de correlación	0.042	
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	265	

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Fuente. Elaboración propia (2021).

En la tabla 14 se explicita el análisis estadístico establecido entre la discriminación de emociones con los indicadores de prácticas docentes. Se obtuvo un rho de Spearman con una correlación positiva y moderada, estadísticamente significativa, con enseñanza centrada en el estudiante ($,160$) y en la evaluación de procesos ($,130$). En cuanto a la enseñanza centrada en el profesor, se obtuvo un rho de Spearman con una correlación negativa y moderada en relación con la discriminación de emociones, explicado por un índice de $-0,42$.

4.4.3. Correlación entre modificación de emociones e indicadores del Cuestionario de prácticas docentes

Tabla 15

Correlación estadística modificación de emociones con indicadores de CPP.

Modificación de emociones			
Rho de Spearman	Enseñanza centrada en el estudiante	Coeficiente de correlación	,144**
		Sig. (bilateral)	0.002
		N	265
	Relación dialogante	Coeficiente de correlación	0.029
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
	Enseñanza centrada en el profesor	Coeficiente de correlación	0.003
		Sig. (bilateral)	0.002
		N	265
	Evaluación de procesos	Coeficiente de correlación	0.076
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	265
Uso de recursos tecnológicos	Coeficiente de correlación	0.126*	
	Sig. (bilateral)	0.047	
	N	265	
Planificación de la enseñanza	Coeficiente de correlación	0.087	
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	265	

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Fuente. Elaboración propia (2021).

Como se logra visualizar en la tabla 15, la modificación de emociones de los docentes que integraron este estudio mostró un rho de Spearman con correlación positiva significativa con la enseñanza centrada en el estudiante y con correlación positiva débil con el uso de recursos tecnológicos. En el resto de los indicadores no se produce correlación estadística.

4.4.4. Resultados de correlación

Tabla 16

Establecimiento de correlación entre indicadores de habilidades blandas de inteligencia emocional y prácticas educativas.

	Rho de Spearman	Identificación de emociones	Discriminación de emociones	Modificación de emociones	Total
Modelo de prácticas educativas	Coeficiente de correlación	,314**	,558**	,637**	,503**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	
	N	265	265	265	
Estrategias de prácticas educativas	Coeficiente de correlación	,367**	,558**	,623**	,516**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	
	N	265	265	265	
Formación y desarrollo de prácticas educativas	Coeficiente de correlación	,266**	,637**	,623**	,509**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	
	N	265	265	265	
Dimensión Total		,316**	,584**	,628**	
			,509**		

Nota** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)
Fuente. Elaboración propia (2021).

Finalmente, se realizó análisis rho de Spearman entre las dimensiones de las prácticas educativas y las dimensiones de las habilidades blandas de inteligencia emocional. En este análisis todas las relaciones mostraron una correlación positiva moderada y fuerte entre las prácticas docentes con la discriminación de emociones y con la modificación de ellas. Además, una correlación positiva moderada débil en la identificación de emociones. En todos los resultados la correlación es estadísticamente significativa. En cuanto a los modelos de prácticas educativas, estrategias de prácticas educativas y

formación y desarrollo de prácticas educativas, se obtuvo una correlación positiva fuerte con las habilidades blandas de inteligencia emocional.

4.5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

En primer lugar, cabe mencionar que el objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede señalar que el objetivo de esta ha sido cumplido, ya que mediante el uso de dos cuestionarios autoaplicados se pudo obtener evidencia de las habilidades blandas de los docentes y de las diversas prácticas educativas que ellos ejercen en su rol docente.

Como se mencionó en los resultados, al analizar los indicadores que se obtuvieron en la aplicación de TMMS-24, tanto en comprensión como en la regulación emocional, la mayoría de los docentes obtuvieron niveles adecuados y excelentes en cada aspecto, siendo un 92,6% y un 93,21%, respectivamente. Este dato es relevante considerando lo planteado por Bisquerra (2019) quien plantea que estas habilidades permiten desempeñarse adecuadamente en la vida cotidiana y, por supuesto en lo laboral. En este sentido, tanto la comprensión como la regulación emocional son aspectos personales, que se desarrollan a lo largo de la vida y que son interpersonales (Orellana et al, 2014). Sin embargo, debe mencionarse que la capacidad de percepción emocional, que está más ligada a las relaciones interpersonales se encontró un 60,8% de los docentes en niveles de adecuado y excelente. Lo anterior es relevante pues Bisquerra y Fillela (2018) plantean que esta capacidad es fundamental en ambientes escolares y académicos, pues permitirá gestionar de mejor manera las emociones, pudiendo etiquetarlas y permitiendo además la adecuada gestión de los conflictos (Salavera y Usán, 2017).

Profundizando en lo anterior, es un ámbito de preocupación que surge en esta investigación que esta capacidad de percepción (identificación) de emociones aparezca

descendida en los docentes. Esto, pues Espinoza et al (2018) señalan que esta habilidad es clave para generar una actividad académica, requiriendo ponerla al servicio de sus estudiantes, implicando también sus características personales. Además, Martínez y Sánchez (2014) plantean que, al ser los docentes influyentes positivos en sus estudiantes, es fundamental que esta habilidad esté bien desarrollada, pues forma parte de una habilidad blanda vital en el quehacer docente. De esta manera, se puede señalar la necesidad de desarrollar estrategias futuras que puedan potenciar a los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins en la identificación y percepción de sus propias emociones como de las de sus estudiantes.

Siguiendo a continuación con los resultados del Cuestionario de prácticas pedagógicas, los resultados indicaron que los docentes a quienes se les aplicó el cuestionario obtuvieron niveles adecuados y sobresalientes en las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza centrada en el estudiante, la evaluación de procesos, la planificación de la enseñanza y el uso de recursos tecnológicos. Al respecto, la enseñanza centrada en el estudiante forma parte fundamental del modelo basado en competencias poniendo al docente como facilitador de los procesos de aprendizaje del alumno (Salazar y Tobón, 2018), siendo un aspecto positivo de los docentes participantes en el estudio. Siguiendo con la evaluación de procesos, aparece con resultados positivos, considerando que el modelo basado en competencias exige que el aprendizaje sea acompañado, seguido y evaluado, contextualizado al entorno y relacionado directamente con las actividades futuras que el estudiante realice (Ventura, 2014). Finalmente, el uso de recursos tecnológicos y la planificación de la enseñanza hablan del proceso de formación y desarrollo de prácticas educativas, siendo este aspecto favorable en los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins. Lo anterior fue fundamental descubrirlo, pues la capacitación y el uso de nuevas tecnologías promueven la mejora del quehacer pedagógico e impacta directamente en su práctica educativa (Galán, 2017). No sólo basta con tener estrategias y modelos para generar un buen ambiente de aprendizaje, sino también una constante actualización y capacitación,

con el fin que, desde la intencionalidad de aprender, pueda ser un modelo de aprendizaje (Fernández, 2014).

En este mismo cuestionario, aparecieron dos indicadores con índices bajo lo esperado, los que fueron la relación dialogante y la enseñanza centrada en el profesor. La relación dialogante es un espacio de comunicación entre docente y estudiante que permite el intercambio de información en el proceso educativo (Rodríguez et al, 2021). Sin embargo, al estar descendido en los docentes encuestados puede interferir y no facilitar el aprendizaje centrado en el estudiante, limitando el afianzamiento comunicativo entre ambos agentes. Este resultados se relaciona directamente con la mantención de estrategias centradas en el profesor, aspecto que también salió descendido en cuestionario.

En relación a esto, se espera que cuando hay un modelo basado en competencias y/o aprendizajes, este proceso esté centrado en el estudiante. Así, al analizar estos resultados se puede visualizar que existen aún prácticas educativas tradicionales en los docentes encuestados, promoviendo una actitud pasiva del estudiante (Pérez et al, 2016). Si se sigue a Rodríguez et al (2021), se plantea que este proceso de enseñanza centrada en el profesor, también se relaciona con la capacidad del docente de mirar sus prácticas y generar las mejoras correspondientes. Por supuesto, que este aspecto se relaciona directamente con la capacidad de percepción e identificación emocional, que también se encontró bajo los niveles esperados. Esto lo señala Bisquerra y Fillela (2019) cuando aseveran que una baja capacidad de reconocimiento de emociones implicará un bajo nivel de reflexión sobre las prácticas educativas.

La hipótesis principal de esta investigación fue “existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O’Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020”. Esto se pudo obtener mediante la aplicación de la prueba Rho o Correlación de Spearman, donde se fueron cruzando los datos, tanto del cuestionario de prácticas pedagógicas como de TMMS-24, como se explicó anteriormente en los resultados. Al mirar los resultados

obtenidos, se puede observar que la hipótesis es cumplida, ya que se pudo establecer una correlación estadísticamente significativa en el nivel 0,01 (bilateral) entre las habilidades blandas de inteligencia emocional y las prácticas educativas, obteniendo un índice de ,509**, considerada una correlación positiva fuerte entre ambas variables. Se cumple, por lo tanto, lo planteado por Bisquerra (2019) quien considera que es posible evaluar estas habilidades y relacionarlas entre sí, en especial como eje del desarrollo de la docencia universitaria, cuyo origen surge desde la Declaración de Bolonia y que se ha implementado en Chile. En este sentido, el Ministerio de Educación chileno (2020) ha puesto el foco en la formación de los estudiantes universitarios desde lo personal y lo emocional, para dar respuesta a las exigencias del mundo laboral.

Ahora bien, considerando en detalle cada una de las hipótesis específicas de este estudio, se consideró su comprobación, basándose en los resultados obtenidos. La hipótesis específica 1 se planteó de la siguiente forma: “Existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O’Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020”. Al respecto, se produjo una correlación positiva fuerte entre ambos aspectos, obteniendo un índice de ,503** en este indicador. Se puede entonces señalar que esta hipótesis específica fue cumplida.

En la hipótesis específica 2, se planteó “Existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O’Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020”. En este sentido, se obtuvo un índice de ,516* con una correlación estadísticamente significativa positiva fuerte, lo que permitió cumplir esta hipótesis específica. Finalmente, en la hipótesis específica 3 se diseñó la hipótesis “Existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O’Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020”. Al igual que con las anteriores, se obtuvo una correlación positiva fuerte entre ambos aspectos, con un índice de ,509**.

Así, se pudo señalar que existe una correlación positiva entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, lo que se relaciona por lo planteado por Salazar y Tobón (2018) y Bisquerra (2019).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

PRIMERA: Relación entre las habilidades blandas con las prácticas educativas con un valor de 0,509** y que esta es directamente proporcional, aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado en la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile.

SEGUNDA: Relación entre las habilidades blandas con los modelos de prácticas educativas con un valor de 0,503** y que esta es directamente proporcional, aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado en la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile.

TERCERA: Relación entre las habilidades blandas con las estrategias de prácticas educativas con un valor de 0,516** y que esta es directamente proporcional, aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado en la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile.

CUARTA: Relación entre las habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas con un valor de 0,509** y que esta es directamente proporcional, aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado en la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile.

5.2 RECOMENDACIONES O PROPUESTA

PRIMERA: Se propone a los directivos universitarios poseer un conjunto de destrezas o tácticas que le permitan guiar equipos de trabajo con el propósito que la institución funcione de manera excelente. Para ello, es preciso desarrollar las habilidades blandas con las prácticas educativas desde una perspectiva sistémica, es decir, como parte de las herramientas que un docente debe poseer para el desarrollo de la docencia.

SEGUNDA: Se sugiere a las instituciones de educación superior promuevan las habilidades blandas en sus docentes, para la conducción de un buen desempeño tomando en cuenta los modelos de prácticas educativas de los docentes en busca del fortalecimiento de la calidad educativa.

TERCERA: Se sugiere a las instituciones de educación superior enfatizar sobre la importancia de las habilidades blandas a partir de las estrategias en las prácticas educativas enfatizando que son el motor fundamental para el logro de objetivos. Esta idea debe ser transmitida en todo momento por lo cual se construye una forma de trabajo basado en un esfuerzo mancomunado.

CUARTA: Se sugiere a las instituciones de educación superior el desarrollo de capacitaciones para los docentes de las instituciones educativas que orienten sobre las habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas. Así, podrá seguirse investigando sobre esta temática, mejorando la entrega de aprendizajes hacia los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del aprendizaje*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>
- Angulo, R., y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret*, 10, 61-72. doi:10.15332/rl.v0i10.2197
- Arias-Gómez, J.; Villasís, M. & Miranda, M. (2016). *The research protocol III. Study population*. *Revista Alergia Mexico* 63(2):201-206. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322345752_El_protocolo_de_investigacion_III_la_poblacion_de_estudio
- Basuki, S., Asbari, M., Purwanto, A., Agistiawati, E., Fayzhall, M., Radita, F., Maesaroh, S., Mustofa, M., Asnaini, S., Chidir, G., Winanti, W., Yani, A., Singgih, E., Sudiyono, R., Goestjahjanti, F., Yuwono, T. y Hutagalung, D. (2020). Pengaruh Cultura organizacional terhadap Capacidad de innovación docente dalam Perspektif Intercambio de conocimientos: Studi Kasus Jabodetabek. *EduPsyCouns: Revista de educación, psicología y asesoriamento*, 2 (1), 171-192. Recuperado de <https://ummaspul.ejournal.id/Edupsyscouns/article/view/432>
- Becart, A. (2016). Coaching educativo: una herramienta clave para el desarrollo de competencias genéricas. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses, y L. Molina-García. (Ed.), *Instructional Strategies in Teacher Traininig*. (pp.392-399). Cupey: UMET Press.

- Bernasconi, A. (Ed.) (2020). *La Educación Superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: PUC.
- Bisquerra, R. (2019). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Catalunya: Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2018). *Inteligencia emocional 2.0. estrategias para conocer y aumentar su coeficiente*. Barcelona: Penguin Random House.
- Caballero, J.; Delfino, M. y Teixiera, O. (2019). Habilidades blandas y logro de aprendizaje del curso de taller de espacios residenciales 2 en los alumnos del programa de beca 18 de la carrera profesional de Arquitectura de interiores y diseño de interiores del Instituto de Educación superior tecnológico Toulouse Lautrec, distrito de Surco, 2018. Tesis de grado. Universidad Tecnológica de Perú. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/UTP/2127?mode=full>
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G. y Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(9), 1199-1206. doi:10.4067/S0034-98872016000900015
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. 1° ed. Buenos Aires: Teseo.
- Comisión Nacional de acreditación (2020). *Aprueba reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los proceso de acreditación institucional*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Acreditacion-institucional/DO_AI.pdf
- Conde, S. & Morales, M. (6 y 7 de julio de 2020) Aprendizaje centrado en el alumno en Ciencias Básicas. En Cecchi, L., Roger, S. y Bucella, A. (editores). *XV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología – REDUNCI*. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

- Costa, C.; Palma, X. y Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligente. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica del aula. *Estudios Pedagógicos XLVII*, n°1, 219-233. doi: 10.4067/s0718-07052021000100219
- Crawford, A., Weber, M. R., & Lee, J. (2020). Using a grounded theory approach to understand the process of teaching soft skills on the job so to apply it in the hospitality classroom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 26(100239), 1-7. doi:10.1016/j.jhlste.2020.100239
- Espacio europeo de educación superior (2020). *Desarrollo cronológico de la declaración de Bolonia*. España: EEES. Recuperado de <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>
- Esparza, F. (2020). *Percepción de la capacitación docente y prácticas pedagógicas, en académicos del área de la salud*. Tesis de postgrado, Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/562>
- Espejo, R. (2014). El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile. ¿Brecha o continuidad? *Perspectiva Educacional*, 53(2), 3-19. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/246>
- Espinoza, M. y Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica Uisrael*, 7, 39-56. doi: 10.35290/rcui.v7n2.2020.245.
- Espinoza, M., Sanhueza, O., Ramírez, N. y Sáez, K. (2015). validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latinoamérica de enfermería*. 23(1): 139-147. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/es_0104-1169-rlae-23-01-00139.pdf
- Espinoza-Freire, E., Tinoco-Izquierdo, W. y Sánchez-Barreto, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816>
- Fernández, A. (2014). Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 25, 1-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273970215_Neuropsicologia_de_la_atencion_Conceptos_alteraciones_y_evaluacion

- Fortea, M. (2018). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182369/MDU1.pdf?sequence=1>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. doi:10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52
- Gallardo, C. (2018). *Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman: resumen y test*. España: Psicología-online. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-la-inteligencia-emocional-de-daniel-goleman-resumen-y-test-3905.html>
- García, J. (2014). *Metodología de la Investigación, bioestadística y bioinformación en ciencias médicas y de la salud*. Santiago de Chile: McGraw-Hill.
- González, S. y De la Calle, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada amplia desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, 8(1), 193-203. doi: 10.12775/SetF.2020.012
- González, A., Pérez, G., Hechenleitner, M., Vaccarezza, G. & Toirkens, J. (2019). Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(3), 103-107. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000300003&lng=es&tlng=es.
- Hendarman, AF & Cantner, U. (2018). oft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Bussines Review*, 8, 139–169. doi:10.1007/s40821-017-0076-6
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, C. (2015). Modelo educativo centrado en resultados. *Revista Arbitrada del Centro de investigación y estudios gerenciales*. 21, 197-213. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(197-213\)%20Carlos%20Herrera%20Acosta%20-%20septiembre%202015_articulo_id208.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(197-213)%20Carlos%20Herrera%20Acosta%20-%20septiembre%202015_articulo_id208.pdf)
- Jiménez, D. y Sanz, R. (2011). Innovación, aprendizaje organizacional y desempeño. *Revista de investigación empresarial*, 64 (4), 408-417. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296310001906>

- Leyva, O.; Ganga, F. Tejada, J. y Hernández, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318116710_La_Formacion_por_Competiciones_en_la_Educacion_Superior_Alcances_y_Limitaciones_desde_Referentes_de_Mexico_Espana_y_Chile
- Loaiza, Y. Rodríguez, J. Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256006.pdf>
- López, C., Benedito, V. y León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. doi:10.4067/S0718-50062016000400003
- Loubiès, L. (2019). Desafíos que enfrenta la formación inicial docente en convivencia escolar desde la perspectiva de formadores/as de formadores/as. Tesis de postgrado, Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173158>
- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1), 47-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163749>
- Manghi, D. (2017). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Marrero, O; Mohamed, R y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista científica Ecociencia, Edición especial*, 1-18. Recuperado de <http://ecociencia.ecotec.edu.ec/upload/php/files/diciembreespe/04.pdf>
- Martínez, E. & Sánchez, S. (2014). *María Montessori: La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación*. España: Educomunicación. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm
- Marzano, R. y Pickering, D. (2014). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.

- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación (2020). *Objetivos y organización de la educación superior*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/objetivos-y-organizacion-de-la-educacion-superior-5>
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Pensamiento Académico*, 2(1); 82-100. doi: 10.33264/rpa.201901-07
- Obiols, M. y Giner, A. (2011). *El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo*. Univest. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3726/321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O'Connor, J. y Lages, A. (2010). *Coaching con PNL: Guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. Barcelona: Urano.
- Orellana, P., Gorrochotegui, A., Lagomarsino, R. y Mies, R. (2014). Desarrollo de un instrumento para monitorear la adquisición de habilidades de trabajo en equipo en estudiantes de carreras de educación. *Investigación y Postgrado*, 29(1), 77-94. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000100005&lng=es&tlng=es
- Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C., Coloma, K., Salgado, H., Baquedano, M. Chavarría, C. y Bastías, N. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(6), 788-795. doi:10.4067/S0034-98872016000600015
- Rodríguez Siu, J. L. (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199. doi: 0.33890/innova.v5.n2.2020.1321
- Rodriguez, J.L, Rodriguez, R.E. & Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. Propósitos y

Representaciones, 9(1), e1038. Doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>

Rubio, M. y Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas biviabilidad *t* de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/255792/342835>

Ruiz, M. (2014). Coaching para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 10(19), 14-17. doi:10.29197/cpu.v10i19.179

Salazar, E y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento, *Revista espacios*, 39. Número especial CITED, 17-39. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>

Salovey P, Mayer J, Goldman S, Turvey C, Palfai T. (1995). *Emotional Attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale*. In: James Pennebaker W, editor. Washington D.C.: APA Science Volume Series.

Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf>

Sánchez, J. (2020). *El docente y la investigación educativa: una dicotomía entre intervención e investigación*. *Revista Educación Y Ciudad*, (38), 47-58. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2314>

Sánchez, W. (2011). Una institución de carácter público, laico y nacional. Santiago de Chile. Universidad de Chile (1842-1990). Santiago de Chile: *Memoria Chile*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-720.html>

Tacca, D., Tacca, A. y Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. doi:10.19083/ridu.2020.887

Troncoso, D., Pérez, C., Vacarezza, G. Aguilar, C. y Muñoz, N. (2017). ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de

- carreras de la salud de Chile? *Revista Médica de Chile*, 145(5), 610-618. doi: 10.4067/S0034-98872017000500008
- UBO (2018). *Manual de Innovación curricular* (Documento de trabajo interno, sin publicar). Santiago de Chile: Universidad Bernardo O'Higgins.
- UBO (2020). *Historia de la Universidad*. Santiago de Chile: Universidad Bernardo O'Higgins. Recuperado de <https://www.ubo.cl/la-universidad/historia/>
- Ventura, J. (2014). Reseña del libro Lo que hacen los mejores profesores de universidad. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 9(18), 25-27. doi: 10.29197/cpu.v9i18.178
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n1/v12n1a20.pdf>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008
- Whitmore, J. (2018). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Buenos Aires: Paidós.
- Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 11, 70-81. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313843119_El_proceso_de_aprendizaje_fases_y_elementos_fundamentales
- Zapata Callejas, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>
- Zegarra, R. y Velázquez, M. (2016). El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula. *Páginas de Educación*, 9(2), 156-183. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200006&lng=es&tlng=pt.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Coherencia de la investigación

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL</p> <p>¿Cuál es la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?</p> <p>2. INTERROGANTE ESPECÍFICAS</p> <p>a) ¿Cuál es la relación entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?</p> <p>b) ¿Cuál es la relación entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?</p> <p>c) ¿Cuál es la relación entre habilidades blandas y la formación pedagógica de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020?</p>	<p>1. OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile, ligado al proceso de innovación curricular, durante el año 2020.</p> <p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Determinar la relación entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020..</p> <p>b) Determinar la relación entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.</p> <p>c) Establecer la relación entre habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>H1: Existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.</p> <p>2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>a) Existe relación directa y significativa entre las habilidades blandas y los modelos de prácticas educativas que presentan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.</p> <p>b) Existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas y las estrategias de prácticas educativas que utilizan los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.</p> <p>c) Existe la relación directa y significativa entre las habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020.</p>	<p>1. VARIABLES E INDICADORES</p> <p>Variable Independiente (X)</p> <p>Habilidades blandas de Inteligencia emocional.</p> <p><i>Indicadores y dimensiones:</i></p> <p>Identificación de emociones: Atención emocional. Claridad de sentimientos: discriminación de emociones. Reparación emocional: modificación de emociones.</p> <p>Variable Dependiente (Y)</p> <p>Prácticas educativas</p> <p><i>Indicadores y dimensiones.</i></p> <p><i>Modelos de prácticas educativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza centrada en el estudiante. - Relación dialogante. <p><i>Estrategias de prácticas educativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza centrada en el profesor. - Planificación de la enseñanza. <p><i>Formación y desarrollo de prácticas educativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de proceso. - Uso de recursos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de Investigación Básica, Descriptiva correlacional, cuantitativa - Diseño de la Investigación No experimental - Ámbito de Estudio Educación, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago De Chile, Región Metropolitana. - Población 636 académicos. - Muestra Tipo de muestreo probabilístico, aleatorio simple. 265 docentes, estimado estadísticamente. - Técnicas de Recolección de datos Encuestas: Trait Meta-Mood Scale (TMMS): para evaluar Habilidades blandas, validez y confiabilidad chilena y Cuestionario de prácticas pedagógicas. Para evaluar las prácticas educativas de los docentes, validez y confiabilidad chilena. - Instrumentos: - Cuestionarios de autoaplicación, ligado con las habilidades blandas y con las prácticas pedagógicas. 	<p>PRIMERA: Se propone a los directivos universitarios poseer un conjunto de destrezas o tácticas que le accedan a guiar equipos de trabajo con el propósito que la institución funcione de manera excelente. Para ello, es preciso desarrollar las habilidades blandas con las prácticas educativas desde una perspectiva sistémica, es decir, como parte de las herramientas que un docente debe poseer para el desarrollo de la docencia.</p> <p>SEGUNDA: Se sugiere a las instituciones de educación superior promuevan las habilidades blandas en sus docentes, para la conducción de un buen desempeño tomando en cuenta los modelos de prácticas educativas de los docentes en busca del fortalecimiento de la calidad educativa.</p> <p>TERCERA: Se sugiere a las instituciones de educación superior enfatizar sobre la importancia de las habilidades blandas a partir de las estrategias en las prácticas educativas enfatizando que son el motor fundamental para el logro de objetivos. Esta idea debe ser transmitida en todo momento por lo cual se construye una forma de trabajo basado en un esfuerzo mancomunado.</p> <p>CUARTA: Se sugiere a las instituciones de educación superior el desarrollo de capacitaciones para los docentes de las instituciones educativas que orienten sobre las habilidades blandas con la formación y desarrollo de prácticas educativas. Así, podrá seguirse investigando sobre esta temática, mejorando la entrega de aprendizajes hacia los estudiantes.</p>

Anexo 2. Consentimiento Informado.

Usted ha sido invitado(a) a participar de un estudio denominado RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES BLANDAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS, REGIÓN METROPOLITANA, CHILE, 2020.

Al respecto, esta investigación busca establecer la correlación que se establece entre las diversas prácticas educativas que usted realiza y las habilidades blandas ligadas con la inteligencia emocional. Todo ello, con el propósito de generar una oferta de capacitación y formación desde la universidad.

Su participación consistirá en responder el siguiente formulario, el que presenta diversas afirmaciones, frente a las cuales usted deberá marcar su nivel de acuerdo con ellas- En total no tardará más de 20 minutos en realizarlo.

El investigador mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información personal obtenida en este estudio. Los datos recopilados sólo serán usados para la presente investigación, para su presentación en revistas científicas y para la oferta de capacitaciones desde la Universidad. Sin embargo, su nombre no será develado ni tampoco datos que puedan ser usados para identificarlo. la información será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a la investigación.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted NO está obligado(a) de ninguna manera a participar en este estudio. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente. Al hacerlo, usted no pierde ningún derecho que le asiste como persona y como profesional y no se verá afectado en ningún aspecto.

ACEPTO PARTICIPAR DEL ESTUDIO *

SI

NO

Anexo 3. TMMS-24

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre las prácticas pedagógicas que usted realiza en su labor docente. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Gracias por sus respuestas.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5

17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 4. Cuestionario de prácticas pedagógicas.

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre las prácticas pedagógicas que usted realiza en su labor docente. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

AFIRMACIÓN		Nunca o casi nunca	Rara vez	A veces	Frecuent e mente	Siempre o casi siempre
		1	2	3	4	5
1	Empleo sistemas de planificación para la docencia tales como: calendarizaciones, syllabus, planificación semanal, etc.					
2	Realizo evaluaciones de los avances que van teniendo los alumnos					
3	Recurro a las estrategias expositivas como primer opción para enseñarle a mis estudiantes					
5	Retroalimentación detalladamente el desempeño de los estudiantes luego de cada evaluación					
6	Aplico evaluaciones escritas (p.e. certámenes, exámenes, test, etc.) de respuesta cerrada como verdadero o falso, o alternativas					
7	En mis actividades académicas uso de los conocimientos previos de los estudiantes como recursos de enseñanza					
8	Reviso la planificación de mis actividades (clases, supervisiones, etc.) para analizar el avance alcanzado					
9	Diseño situaciones de evaluación donde el estudiante debe realizar conductas similares a las que se le pedirán en su futuro laboral					
10	Evito el uso de herramientas tecnológicas (como dispositivos, tecleras, videos, etc.) en mis actividades docentes.					
11	Uso estrategias expositivas para introducir a los estudiantes a temas nuevos					

12	Genero instancias para que los estudiantes se evalúen entre ellos (coevaluación)					
13	Cierro cada actividad docente (clases, supervisiones, etc.) con un resumen de los contenidos o procedimientos revisados					
14	Al comienzo de cada actividad docente (clases, supervisiones, etc.) presento los objetivos a los estudiantes					
16	Organizo los contenidos o procedimientos de mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) siguiendo una lógica definida					
17	Realizo una conexión entre los contenidos que enseño y lo que los estudiantes verán en asignaturas futuras del plan de estudios					
18	Recomiendo el uso de herramientas tecnológicas a mis estudiantes para la búsqueda de información					
19	Hago preguntas amplias, abiertas, de respuestas variadas a los estudiantes para promover su participación					
20	Planifico mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) con anterioridad al inicio del período académico					
21	Doy espacios para que los estudiantes consulten abiertamente					
22	Reviso los contenidos que las asignaturas anteriores de la malla han abordado para verificar que debo enseñar en la mía					
23	Uso la tecnología de la información para comunicarme con mis estudiantes, como plataformas virtuales, sitios web, etc.					
24	Pido a mis estudiantes que usen tecnología en sus presentaciones orales					
27	Aplico instrumentos para que cada estudiante se evalúe a sí mismo (autoevaluación)					
28	Vinculo los contenidos que enseño con otras asignaturas de la malla a través de ejemplos concretos					
29	Hago preguntas de aplicación de contenidos que permitan monitorear lo que los estudiantes han aprendido					

30	Desarrollo actividades cooperativas en la sala de clase, por ejemplo: trabajos de grupo, trabajo de pares, etc.					
31	Adecúo previamente el ambiente de la sala o lugar de trabajo según las actividades que se van a realizar					
32	Realizo actividades en las que los estudiantes deben simular la aplicación de los contenidos tratados					
33	Establezco las normas de un curso o actividad docente a través del diálogo y/o la negociación con los estudiantes					
34	Utilizo ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes					
35	Realizo actividades dirigidas a motivar el aprendizaje de una unidad o tema					
36	Integro los intereses de mis estudiantes durante el desarrollo de mis actividades docentes					
37	Utilizo estrategias para captar la atención de los estudiantes					
38	Realizo preguntas a los estudiantes (individuales o grupales) para motivar el diálogo con ellos					
39	Participo de reuniones con directivos de la carrera y otros docentes para verificar los contenidos que se están enseñando					
40	Promuevo el debate entre los estudiantes					
42	Realizo conexiones explícitas entre lo que los estudiantes aprenden en mis actividades y lo que pasa en el mundo del trabajo					
43	Organizo mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) puntualizando los momentos de una secuencia de aprendizaje en aula (introducción, desarrollo y cierre)					
44	Uso criterios dicotómicos para diferenciar si un estudiante sabe o no sabe, por ejemplo, aprobado- reprobado					
45	Limito la bibliografía a considerar por mis estudiantes a la que yo definí previamente					
46	Uso estrategias expositivas para abordar contenidos complejos o de alto nivel de abstracción					

47	Realizo evaluaciones diagnósticas al inicio de un curso o unidad					
48	Utilizo rúbricas de desempeño para evaluar a los estudiantes					
49	Expreso expectativas positivas a mis estudiantes respecto de sus logros					
50	Uso estrategias que hagan participar activamente al estudiante como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje y servicio, etc.					
53	Establezco relaciones cordiales con los estudiantes					
54	Estimulo la argumentación en el discurso de los estudiantes					
57	Utilizo medios audiovisuales para clarificar contenidos: diapositivas videos, imágenes					
58	Organizo mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) dependiendo de los avances que tengan los estudiantes					
59	Realizo recapitulaciones orales que monitorean la comprensión de los estudiantes (por ejemplo, repito aquellos conceptos que deben quedar más claros, pregunto si algo no se ha entendido)					
60	utilizo el refuerzo social constante con mis estudiantes: agradecimientos, felicitaciones públicas, etc.					

Anexo 5. Detalle de análisis estadístico realizado.

FREQUENCIES VARIABLES=sexo Edad AñosdedocenciaenlaUBOoenotrasinstituciones				
/BARCHART FREQ				
/ORDER=ANALYSIS.				
Frecuencias				
Notas				
Salida creada		20-JUN-2021 19:27:26		
Comentarios				
Entrada	Datos	C:\Users\DAVID\Desktop\OK_Lunes 21 de junio_Tesis Reinaldo Salazar\Datos_Caracterización de la muestra.sav		
	Conjunto de datos activo	ConjuntoDatos1		
	Filtro	<ninguno>		
	Ponderación	<ninguno>		
	Segmentar archivo	<ninguno>		
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	265		
Manejo de valores perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.		
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.		
Sintaxis		FREQUENCIES VARIABLES=sexo Edad AñosdedocenciaenlaUBOe notrasinstituciones /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.		
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:04,36		
	Tiempo transcurrido	00:00:02,39		
Estadísticos				

Estadísticos					
		sexo	Edad	Años de docencia (en la UBO o en otras instituciones)	
N	Válido	265	265	265	
	Perdidos	0	0	0	
Tabla de frecuencia					
sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	159	60,0	60,0	60,0
	Masculino	106	40,0	40,0	100,0
	Total	265	100,0	100,0	
Edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20 a 30 años	12	4,5	4,5	4,5
	31 a 40 años	108	40,8	40,8	45,3
	41 a 50 años	83	31,3	31,3	76,6
	51 o más años	62	23,4	23,4	100,0
	Total	265	100,0	100,0	
Años de docencia (en la UBO o en otras instituciones)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2 a 5 años de docente	71	26,8	26,8	26,8
	20 o más años de docencia	36	13,6	13,6	40,4
	6 a 10 años de docencia	79	29,8	29,8	70,2
	entre 11 y 20 años de docencia	52	19,6	19,6	89,8
	Menos de 2 años de docente	27	10,2	10,2	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

CORRELACIONES

	IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES									
		Presto mucha atención a los sentimientos	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	A menudo pienso en mis sentimientos.	Presto mucha atención a cómo me siento.	
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	9. Diseño	.169**	.213**	.160**	.205**	-0,094	0,120	0,032	.130	
	17. Realizo una	.286**	0,072	0,067	.232**	-0,116	.192**	0,008	.137	
	19. Hago	.280**	.215**	.134*	.132*	-0,027	.157*	0,036	.222**	
	28. Vinculo los	.140*	.185**	0,079	.204**	-0,117	.271**	0,049	.203**	
	29. Hago	.206**	.207**	.135*	0,115	0,032	0,109	0,004	0,111	
	34. Utilizo	.177**	.215**	.256**	.133*	-.183**	0,031	0,115	.260**	
	35. Realizo	.294**	.199**	.205**	.187**	-0,110	.151*	0,007	.164**	
	36. Integro los	.343**	.192**	.167**	.131*	-0,083	.230**	-0,016	0,053	
	37. Utilizo	.356**	.150*	.204**	.205**	-0,095	.244**	0,107	.150*	
	38. Realizo	.308**	.241**	.302**	.196**	-0,055	.200**	.178**	.319**	
	40. Promuevo	.251**	.192**	.132*	.182**	-.160**	.225**	0,034	.200**	
	42. Realizo	.237**	0,119	0,106	.124*	-0,099	.162**	0,110	.152	.219**
INDICADOR RELACIÓN DIALOGANTE	21. Doy	.179**	0,090	0,025	.124*	-0,045	-0,037	0,009	0,101	
	49. Expreso	.266**	0,033	0,035	-0,028	-0,013	0,046	-0,089	0,083	
	53. Establezco	.270**	0,051	-0,034	0,051	0,002	-0,073	-0,063	0,020	
	54. Estimulo la	.171**	.195**	.152*	.138*	-0,066	.243**	0,072	.187**	
	59. Realizo	.160**	-0,020	-0,059	0,013	0,052	0,041	-0,053	0,024	
	60. Utilizo el	.182**	.178**	.171**	0,052	0,081	-0,042	0,099	.182**	0,0107
INDICADOR ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR.	3. Recorro a las	-0,087	-.130*	-0,017	-.173**	0,082	-0,060	-0,082	0,022	
	6. Aplico	-0,006	-0,097	0,090	-0,081	-.121*	0,006	-0,007	0,006	
	11. Uso	.136*	0,080	0,056	-0,025	0,070	-0,024	0,032	.150*	
	44. Uso	0,044	-0,042	-0,069	-.210**	-.125*	-.186**	-.170**	-0,071	
	45. Límite la	-0,113	0,107	.147*	-0,038	0,108	-.215**	-0,019	0,105	
	46. Uso	0,058	-0,038	0,034	-0,023	0,115	-.131*	-0,020	0,046	0,004
INDICADOR EVALUACIÓN DE PROCESO	12. Genero	.160**	.227**	.162**	.245**	-0,066	.238**	0,062	0,076	
	27. Aplico	.216**	.278**	.225**	.245**	0,011	.250**	.142*	.215**	
	30. Desarrollo	0,087	-0,040	0,003	-0,023	-0,096	.165**	-0,108	0,031	
	31. Adecúo	.257**	0,096	0,115	.167**	0,026	.156*	-0,001	0,087	
	32. Realizo	.250**	.241**	.231**	.165**	-0,093	0,107	-0,043	.145*	
	33. Establezco	.307**	.149*	.132*	.121*	-0,090	.170**	-0,055	.129*	
	39. Participo	.138*	.222**	.179**	.129*	0,001	0,003	-0,076	.138*	
	47. Realizo	.154*	.217**	0,100	0,111	.127*	.144*	0,085	.141*	
	48. Utilizo	0,118	0,051	-0,068	0,034	-0,017	0,014	-0,092	0,046	
	50. Uso	.227**	0,110	0,036	0,056	-0,106	.140*	-0,031	-0,013	.108**
INDICADOR USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	10. Evito el uso	-0,044	0,005	0,084	0,059	.139*	0,080	.156*	.165**	
	18.	.178**	0,084	-0,073	0,011	-.167**	.135*	-.137*	0,079	
	23. Uso la	.254**	0,027	0,006	.160**	-0,033	0,113	-0,034	0,074	
	24. Pido a mis	.216**	0,081	0,080	0,050	0,087	.205**	0,044	0,078	
	57. Utilizo	.314**	.150*	0,048	.145*	0,026	0,066	0,023	0,119	0,044
INDICADOR PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	1. Empleo	.136*	0,004	-0,108	0,073	.135*	.158**	-0,023	0,013	
	2. Realizo	.126*	0,074	0,064	-0,005	-0,054	.156*	-0,043	0,021	
	5.	.128*	0,032	0,042	0,088	-0,069	-0,109	-0,035	0,030	
	7. En mis	.249**	.218**	.151*	.188**	0,046	.237**	0,080	.173**	
	8. Reviso la	.217**	0,085	0,044	.134*	-0,024	.236**	-0,043	0,026	
	13. Cierro cada	.248**	.192**	0,053	0,093	-0,067	.167**	-0,016	.142*	
	14. Al	0,076	.245**	0,058	.129*	-0,104	0,033	-0,040	0,074	
	16. Organizo	.160**	-0,020	-.132*	-0,020	-.157**	0,057	-.150*	0,019	
	20. Planifico	.225**	0,024	-0,048	0,009	-.147**	0,072	-.132*	-0,112	
	22. Reviso los	.222**	.169**	.163**	.126*	-0,077	.171**	-0,037	.152*	
	43. Organizo	.250**	.151*	0,022	0,100	-0,117	.202**	-0,012	.143*	
	58. Organizo	.334**	.189**	0,062	.181**	-0,070	.138*	-.126*	0,076	0,17

DISCRIMINACIÓN DE EMOCIONES										
		Tengo claros mis sentimientos.	Frecuentement e puedo definir mis sentimientos.	Casi siempre sé cómo me siento.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	Siempre puedo decir cómo me siento.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	9. Diseño	.228**	.186**	.151*	0,007	0,065	.209**	0,120	.328**	
	17. Realizo una	.155*	.227**	.182**	.190**	.172**	.129*	.192**	.234**	
	19. Hago	.281**	.242**	.244**	.165**	0,108	.136*	.157*	.160**	
	28. Vínculo los	.230**	.235**	.211**	.157*	.157*	.243**	.271**	.273**	
	29. Hago	.167**	.154*	0,095	.134*	0,086	.129*	0,109	0,057	
	34. Utilizo	0,115	0,083	0,118	0,058	0,091	.125*	0,031	.128*	
	35. Realizo	.193**	.167**	.217**	.193**	.160**	.186**	.151*	0,119	
	36. Integro los	0,092	0,094	.121*	.228**	.242**	.239**	.230**	0,048	
	37. Utilizo	.309**	.234**	.317**	.297**	.207**	.274**	.244**	.228**	
	38. Realizo	.235**	.182**	.252**	.178**	.167**	.229**	.200**	.187**	
	40. Promuevo	.255**	.292**	.284**	.200**	.312**	.323**	.225**	.266**	
	42. Realizo	.182**	.150*	.159**	.179**	.121*	.292**	.162**	.252**	.160**
INDICADOR RELACIÓN DIALOGANTE	21. Doy	0,100	0,103	.186**	.154*	0,108	0,066	-0,037	.133*	
	49. Expreso	0,103	0,077	0,109	0,088	0,100	0,102	0,046	0,116	
	53. Establezco	0,012	-0,007	0,110	0,102	0,043	-0,035	-0,073	-0,033	
	54. Estimulo la	.214**	.260**	.287**	.237**	.199**	.227**	.243**	.203**	
	59. Realizo	-0,018	0,060	0,109	.125*	.124*	0,050	0,041	0,011	
	60. Utilizo el	0,110	0,108	.230**	.231**	.153*	0,062	-0,042	0,097	0,109
INDICADOR ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR.	3. Recorro a las	0,079	-0,076	-0,024	0,025	-0,004	-0,045	-0,060	-0,091	
	6. Aplico	0,023	0,076	-.146*	0,009	0,037	-0,086	0,006	-0,084	
	11. Uso	0,105	0,047	-0,075	0,042	0,039	0,015	-0,024	0,045	
	44. Uso	-0,043	-.122*	-.152*	-0,053	-0,120	-.144*	-.186**	-.127*	
	45. Límite la	-0,041	-.141*	-.157*	-0,016	-0,055	-.157*	-.215**	-.123*	
	46. Uso	.127*	0,002	0,005	0,091	-0,044	-0,051	-.131*	-0,019	-0,42
INDICADOR EVALUACIÓN DE PROCESO	12. Género	0,088	.193**	.201**	.194**	.205**	.159**	.238**	0,108	
	27. Aplico	.190**	.265**	.251**	.346**	.375**	.263**	.250**	.232**	
	30. Desarrollo	0,007	0,046	0,065	0,111	0,045	0,069	.165**	0,062	
	31. Adecúo	.141*	.133*	.121*	.144*	0,110	.124*	.156*	0,099	
	32. Realizo	0,094	.147*	0,096	0,049	.153*	0,093	0,107	0,066	
	33. Establezco	.168**	.126*	.182**	.187**	.284**	0,098	.170**	-0,002	
	39. Participo	.143*	0,107	.132*	-0,040	0,103	0,018	0,003	0,056	
	47. Realizo	.183**	.197**	.209**	0,087	.125*	.137*	.144*	0,088	
	48. Utilizo	0,097	0,101	.127*	.141*	0,054	-0,023	0,014	0,081	
	50. Uso	.172**	0,075	0,116	0,120	0,065	0,098	.140*	.162**	.130**
INDICADOR USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	10. Evito el uso	-0,059	0,040	0,060	0,054	0,034	0,009	0,080	-0,073	
	18.	.253**	.187**	.185**	.126*	.132*	.192**	.135*	.153*	
	23. Uso la	.138*	.197**	.223**	.179**	.179**	.147*	0,113	.131*	
	24. Pido a mis	0,097	.139*	0,110	.132*	.181**	.240**	.205**	.174**	
	57. Utilizo	0,100	.157*	0,049	0,113	0,071	0,114	0,066	-0,017	0,119
	INDICADOR PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	1. Empleo	0,077	.147*	.141*	.166**	0,104	0,093	.158**	.142*
2. Realizo		.160**	.126*	.152*	.213**	.211**	.138*	.156*	.228**	
5.		.198**	.178**	.232**	0,046	0,047	0,035	-0,109	.121*	
7. En mis		.179**	.160**	.232**	.165**	.213**	.169**	.237**	0,061	
8. Reviso la		.170**	.168**	.247**	0,100	0,112	0,047	.236**	0,118	
13. Cierro cada		0,119	0,117	.179**	.184**	0,086	.155*	.167**	0,070	
14. Al		.163**	0,116	.174**	0,021	0,012	0,022	0,033	0,112	
16. Organizo		.147*	.155*	.127*	0,091	0,006	0,005	0,057	0,095	
20. Planifico		.178**	.151*	.162**	0,109	0,082	0,053	0,072	.135*	
22. Reviso los		.157*	0,090	0,113	-0,045	0,078	.136*	.171**	0,021	
43. Organizo		.152*	0,102	0,111	0,027	0,030	0,044	.202**	0,092	
58. Organizo		.164**	.149*	.223**	.165**	.245**	.142*	.138*	0,004	0,042

0		MODIFICACION DE EMOCIONES								
		veces me siento triste, suelo tener una visión	sienta mal, procuro pensar en cosas	triste, pienso en todos los placeres de la vida.	pensamientos positivos aunque me sienta mal	demasiadas vueltas a las cosas y las complico,	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	enfadado intento cambiar mi estado de	
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	9. Diseño	.265**	.249**	.188**	.182**	.163**	0,062	.143*	.144*	
	17. Realizo	.125*	.145*	.132*	.128*	0,064	0,052	0,117	.139*	
	19. Hago	0,110	0,108	0,025	.163**	.165**	0,098	.214**	.190**	
	28. Vínculo	.249**	.224**	.239**	0,102	.160**	.237**	0,107	.238**	
	29. Hago	0,061	0,054	.190**	0,075	-0,011	.135*	0,080	.226**	
	34. Utilizo	.160**	0,078	0,050	0,116	-0,023	.159**	-0,023	.144*	
	35. Realizo	.215**	.191**	0,109	.192**	0,120	.170**	.188**	.238**	
	36. Integro	.150**	.167**	0,078	0,089	0,085	0,040	0,073	0,043	
	37. Utilizo	.202**	.139*	.137*	.186**	.164**	.291**	.179**	.223**	
	38. Realizo	.135*	.144*	0,104	.185**	.129*	0,061	0,117	0,108	
40. Promuevo	.226**	.263**	.205**	.202**	.189**	.166**	.205**	.226**		
42. Realizo	.272**	.237**	.153*	.236**	0,077	.203**	0,086	0,115	.144**	
INDICADOR RELACIÓN DIALOGANTE	21. Doy	.163**	0,081	0,045	0,084	-0,008	0,041	0,084	0,059	
	49. Expreso	0,023	-0,004	-0,008	0,005	-0,039	-0,081	-0,050	0,039	
	53. Establezco	.130*	0,074	0,004	0,081	0,098	0,047	0,058	0,021	
	54. Estimulo	0,096	0,073	-0,003	0,038	0,004	.157*	0,104	0,044	
	59. Realizo	-0,084	-0,075	-0,119	-0,042	-0,113	0,015	-0,030	.134*	
	60. Utilizo el	0,004	-0,011	-0,099	-0,007	-0,059	.151*	.154*	.140*	0,029
INDICADOR ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR.	3. Recorro a	0,086	-0,010	-0,019	-0,072	-0,022	0,106	-0,067	-0,073	
	6. Aplico	0,082	.128*	0,051	0,018	-0,010	0,048	-0,079	-0,051	
	11. Uso	0,096	0,058	.123*	0,083	-0,020	0,057	-0,004	0,051	
	44. Uso	-0,001	0,100	0,093	0,054	-0,081	-0,012	-.142*	0,053	
	45. Límite la	-.134*	-0,119	0,017	-.161**	-.175**	0,016	-.147*	-0,096	
	46. Uso	0,070	-0,010	0,049	-0,042	-0,025	0,116	0,042	-0,019	0,0003
INDICADOR EVALUACIÓN DE PROCESO	12. Género	0,078	.183**	0,108	0,089	0,004	0,047	0,096	0,029	
	27. Aplico	0,092	0,114	0,083	0,110	0,085	-0,007	.292**	0,031	
	30. Desarrollo	.122**	.212**	0,095	.169**	.186**	0,003	0,039	.308**	
	31. Adecúo	0,076	0,092	.145*	0,116	0,097	-0,026	0,023	0,107	
	32. Realizo	0,081	.128*	0,082	0,027	0,110	0,062	0,080	.187**	
	33. Establezco	0,099	0,039	-0,015	0,008	.124*	0,113	-0,023	-0,030	
	39. Participo	0,089	0,059	0,000	0,038	0,007	-0,053	0,007	0,053	
	47. Realizo	-0,004	.165**	.169**	0,066	0,028	-0,016	0,103	0,046	
	48. Utilizo	-0,076	0,105	-0,004	-0,028	-0,001	-0,043	0,068	0,029	
	50. Uso	.179**	.204**	0,112	0,113	.165**	.214**	0,065	.157*	0,076
INDICADOR USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	10. Evito el	0,070	0,082	.168**	.162**	0,072	.141*	-0,002	.136*	
	18.	0,075	0,084	0,046	-0,013	.174**	0,117	.133*	.212**	
	23. Uso la	.153**	.171**	0,107	.153*	.172**	.123*	.189**	.278**	
	24. Pido a mis	0,080	.140*	.238**	.169**	.196**	0,071	.204**	.179**	
	57. Utilizo	0,115	.160**	0,041	0,064	0,087	0,040	0,105	.156*	0,126*
INDICADOR PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	1. Empleo	-0,038	.144*	0,065	-0,005	0,065	0,063	.186**	.132*	
	2. Realizo	0,107	.199**	.182**	.178**	.179**	.177**	.210**	.216**	
	5.	.187**	.155**	.171**	0,119	0,065	.217**	.164**	.164**	
	7. En mis	-0,012	0,080	0,080	0,097	0,104	0,120	.150*	0,069	
	8. Reviso la	0,094	.236**	.129*	.130*	0,076	0,078	0,012	.308**	
	13. Cierro	0,104	.165**	.127*	0,097	-0,039	0,014	.136*	-0,017	
	14. A1	-0,085	-0,008	-0,052	-0,017	-0,006	-0,043	0,037	0,046	
	16. Organizo	0,087	.155*	0,000	0,019	0,040	0,005	0,049	0,115	
	20. Planifico	0,086	.186**	-0,017	0,102	0,061	0,077	.153**	.158**	
	22. Reviso los	0,051	0,071	0,091	-0,041	0,050	0,105	-0,034	0,093	
43. Organizo	-0,024	.125*	0,067	-0,011	-0,066	-0,010	-0,046	0,026		
58. Organizo	.202**	.209**	0,052	.190**	.158*	0,093	0,062	.245**	0,087	

RESULTADOS TMMS-24

PERCEPCIÓN EMOCIONAL MUJERES					PERCEPCIÓN EMOCIONAL HOMBRES				
	Debe mejorar	Adecuado	Debe mejorar	Total		Debe mejorar	Adecuado	Debe mejorar	Total
TMMS	24 o menos	25 a 35	36 o más		TMMS	21 o menos	22 a 32	33 o más	
n	49	90	20	159	n	26	71	9	106
%	30,82	56,60	12,58	100,00	%	24,53	66,98	8,49	100,00

COMPRESIÓN EMOCIONAL MUJERES					COMPRESIÓN EMOCIONAL HOMBRES				
	Debe mejorar	Adecuado	Excelente	Total		Debe mejorar	Adecuado	Excelente	Total
TMMS	23 o menos	24 a 34	35 o más		TMMS	25 o menos	26 a 35	36 o más	
n	17	85	57	159	n	3	58	45	
%	10,69	53,46	35,85	100,00	%	2,83	54,72	42,45	100,00

REGULACIÓN EMOCIONAL MUJERES					REGULACIÓN EMOCIONAL HOMBRES				
	Debe mejorar	Adecuado	Excelente	Total		Debe mejorar	Adecuado	Excelente	Total
TMMS	23 o menos	24 a 34	35 o más		TMMS	23 o menos	24 a 35 0	36 o más	
n	10	89	60	159	n	8	67	31	
%	6,29	55,97	37,74	100,00	%	7,55	63,21	29,25	100,00

RESULTADOS CPP

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE								
Percentil	Bajo P25	P25	P25-50	P50	P50-75	P 75	P 75 O +	total
n	0	0	0	0	0	2	263	265
%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,75	99,25	100
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA								
Percentil	Bajo P25	P25	P25-50	P50	P50-75	P 75	P 75 O +	total
n	0	3	2	0	11	3	246	265
%	0,00	1,13	0,75	0,00	4,15	1,13	92,83	100
EVALUACIÓN DE PROCESOS								
Percentil	Bajo P25	P25	P25-50	P50	P50-75	P 75	P 75 O +	total
n	0	2	12	3	10	14	224	265
%	0,00	0,75	4,53	1,13	3,77	5,28	84,53	100
RELACIÓN DIALOGANTE								
Percentil	Bajo P25	P25	P25-50	P50	P50-75	P 75	P 75 O +	total
n	40	29	55	60	81	0	0	265
%	15,09	10,94	20,75	22,64	30,57	0,00	0,00	100
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR								
Percentil	Bajo P25	P25	P25-50	P50	P50-75	P 75	P 75 O +	total
n	13	7	6	5	23	18	193	265
%	4,91	2,64	2,26	1,89	8,68	6,79	72,83	100
USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS								
Percentil	Bajo P25	P25	P25-50	P50	P50-75	P 75	P 75 O +	total
n	8	0	0	13	21	53	170	265
%	3,02	0	0	4,91	7,92	20	64,15	100