

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Percepciones sobre las prácticas docentes en una experiencia formativa
extraacadémica en el primer año de carrera de una universidad privada de
Lima**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULO**

AUTORA

Miluska Arana Ramírez

ASESORA

Patricia Medina Zuta

Mayo, 2021

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes en una experiencia formativa extraacadémica (EFE) en el primer año de carrera de una universidad privada de Lima. Primero, se realizó una revisión teórico-conceptual y empírica sobre las prácticas docentes, las competencias socioemocionales y el cambio y la innovación curricular en la educación superior. El enfoque de esta investigación fue cualitativo y se seleccionó como método el estudio de caso. Debido al contexto particular del año 2020 y la Pandemia por Covid-19, fue de especial importancia investigar respecto al rol de los docentes para la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la EFE de introducción a las competencias socioemocionales en el formato virtual. Se contó con la participación de 11 estudiantes que estuvieron matriculados en la EFE durante el semestre académico 2020-II. Como principales resultados, a partir del discurso de los participantes, se evidenciaron los tres tipos de orientación de las prácticas docentes propuestos por Kember, los cuales son los siguientes: orientación centrada en el docente, orientación centrada en la facilitación del aprendizaje y orientación centrada en el estudiante. Asimismo, bajo estas percepciones, se pudo encontrar que la orientación centrada en el docente fue de utilidad para transmitir información básica; luego la orientación centrada en la facilitación del aprendizaje permitió a los estudiantes poner en práctica dichos conocimientos bajo la guía de los docentes; y la orientación centrada en el estudiante les ofreció la posibilidad de aplicar los aprendizajes previamente adquiridos a sus propias vidas. De esta forma, los estudiantes mencionaron que la EFE aportó de manera positiva para su formación integral durante su primer semestre en la universidad, destacando el rol de sus docentes para favorecer sus aprendizajes gracias a la generación de un clima de confianza.

Palabras clave: prácticas docentes, competencias socioemocionales, innovación curricular.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
1.1. DEFINICIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES.....	6
1.2. LOS TIPOS DE PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA ORIENTACIÓN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.....	11
1.2.1. Orientación centrada en el docente.....	13
1.2.2. Orientación centrada en la facilitación del aprendizaje.....	13
1.2.3. Orientación centrada en el estudiante.....	14
1.3. Experiencias de prácticas docentes en educación superior.....	14
CAPÍTULO II: LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SU PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL.....	21
2.1. HISTORIA Y DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....	21
2.2. LOS TIPOS DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....	30
2.2.1. Las competencias personales.....	31
2.2.2. Las competencias sociales.....	31
2.3. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	31
CAPÍTULO III: LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS FORMATIVAS EXTRAACADÉMICAS (EFE).....	37
3.1. LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	37
3.2. EL PLAN EFE COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR.....	42

3.3. CAMBIOS GENERADOS EN EL PLAN EFE COMO CONSECUENCIA DE LA PANDEMIA POR COVID-19.....	43
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO.....	49
4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	49
4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
4.2.1. Objetivo general.....	49
4.2.2. Objetivos específicos.....	49
4.3. ENFOQUE Y MÉTODO.....	50
4.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO.....	50
4.5. PARTICIPANTES.....	55
4.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	57
4.7. PROCEDIMIENTO PARA LA INVESTIGACIÓN	58
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	62
CONCLUSIONES.....	82
RECOMENDACIONES.....	84
REFERENCIAS.....	86
ANEXOS.....	95
ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA.....	95
ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	96
ANEXO 3: MATRIZ DE REDUCCIÓN DE CATEGORÍAS.....	97

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las universidades cumplen un papel preponderante para ofrecer una educación accesible y de calidad a lo largo de la vida. En el caso de la formación profesional, es necesario brindar a los jóvenes un espacio que permita elaborar un proyecto ético de vida y que los forme como ciudadanos capaces de contribuir con el desarrollo de su país (Ministerio de Educación - Minedu, 2015). Para ello, es necesario que los proyectos educativos sean pertinentes a las necesidades sociales del país y el mundo, las cuales se encuentran consideradas en las políticas y normas que pretenden orientar las acciones formativas.

Durante el año 2020, debido al periodo de cuarentena por COVID-19, las universidades debieron migrar de la modalidad presencial hacia la virtual. Ello conforme a los lineamientos provistos por el Ministerio de Educación (2020) para asegurar la continuidad del derecho a la educación a nivel nacional.

Así, se inició un proceso de cambio educativo respecto a la dinámica enseñanza-aprendizaje, para lo cual resulta relevante comprender las percepciones que tienen los estudiantes en relación a ello. De acuerdo a Fullan (2002), el cambio en la educación se da a partir de tres niveles: (1) el uso de materiales didácticos; (2) los enfoques didácticos (uso de estrategias o actividades didácticas); y (3) las creencias asociadas a los programas educativos y sus políticas.

En esta línea, las prácticas docentes son las concreciones pedagógicas que contribuyen a resolver determinado problema dentro de un contexto social particular (Benavente, 2007). Para ello, Zabalza (2012) señala cuatro características que aluden las buenas prácticas docentes: (1) son condicionadas al contexto; (2) son un concepto bidimensional, pues las creencias y actitudes van a influir sobre la toma de decisiones para las conductas; (3) se refieren a aquellas conductas y estrategias

que facilitan los procesos de aprendizaje; y (4) deben estar orientadas a transformar y mejorar la realidad.

Entonces, propiciar espacios de intercambio de buenas prácticas docentes genera espacios de reflexión y permite identificar referentes (Zabalza, 2012). Es así, que Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019) propone que las concepciones de los docentes sobre la enseñanza se clasifican en las siguientes subcategorías: (a) orientación centrada en el docente; (b) centrada en la facilitación del aprendizaje; y (c) centrada en el estudiante. De esta forma, se aprecia que las prácticas docentes están supeditadas a un contexto y que sus concepciones orientarán sus acciones.

A la fecha, las universidades peruanas se orientan hacia la formación por competencias, de acuerdo a las políticas y normativas nacionales e internacionales, pues ello, permite evidenciar los desempeños requeridos a nivel profesional a través de situaciones prácticas y en situaciones reales o simuladas (Ganga, Gonzáles y Smith, 2016). Se vincula así la educación superior con la vida profesional y el consecuente propósito de un currículo que necesariamente se oriente a una propuesta formativa integral (Rodríguez, 2017).

En este sentido, el fortalecimiento de las capacidades de las personas repercutirá en el desarrollo del país (Nussbaum, 2011). Sin embargo, las investigaciones realizadas a nivel nacional indican que los empleadores perciben que los jóvenes profesionales requieren fortalecer sus competencias socioemocionales y no solo aquellas competencias profesionales (Becerra y La Serna, 2010), lo cual coincide con un estudio que evidencia que los líderes peruanos que ocupan cargos de directores y gerencias suelen utilizar las emociones como principal herramienta para gerenciar (De la Cruz, Cupello y Goicochea, 2018).

Ante ello, se hacen necesarias propuestas de desarrollo curricular que permitan fortalecer las competencias socioemocionales (CS) de los estudiantes en la educación superior. Tal es el caso del Plan de Experiencias Formativas Extraacadémicas (EFE) de la universidad en la que se realizó la presente investigación, la cual se proyecta como una propuesta curricular singular e innovadora, capaz de responder a las necesidades del entorno y que contempla el desarrollo de las CS.

De esta manera, es comprobable que las bases conceptuales de la CS provienen en sus inicios, de conceptos derivados de inteligencia emocional (Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990). Desde estos aportes primigenios, surgieron otras perspectivas que enriquecen el constructo teórico de esta categoría. Si bien, su conceptualización es compleja e inclusive controversial, diversos autores coinciden en que su estudio implica niveles de categorización como las competencias intrapersonales, las cuales incluyen el autoconocimiento y la autogestión emocional; y las competencias interpersonales, que se refieren a las relaciones desarrolladas con aquellos que nos rodean y en interacción con el entorno (Tobón, 2013; Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

En este sentido, la educación socioemocional tiene como fin mejorar la calidad de vida a nivel personal, social y profesional de los estudiantes, así se podrán consolidar las bases de “una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (Bisquerra, 2003, p.1). Por ello, es relevante investigar respecto a las prácticas docentes y la enseñanza de CS en la universidad como es incorporado por esta EFE dentro del plan curricular. Esto permitirá contribuir con la formación de personas capaces de reflexionar respecto a sí mismas, así como ser empáticas en su relación con los demás y con el entorno. Todo ello como importante condición de vida en sociedad que no se limite solo a una perspectiva laboral.

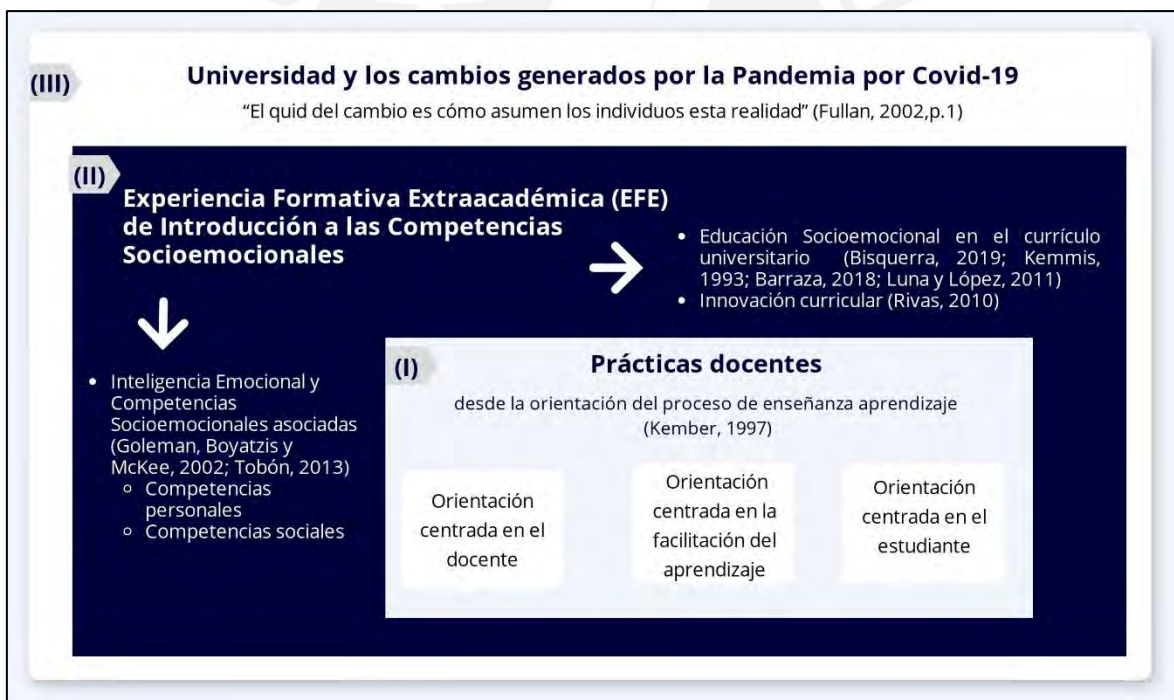
De esta forma, la presente investigación se realizó en una universidad privada de Lima cuyo propósito es formar profesionales que contribuyan al desarrollo del país. Para ello, cuenta con el Plan EFE, el cual es una propuesta curricular enfocada en el fortalecimiento de las CS de los estudiantes, a través de 12 experiencias que deberán cursar durante sus años de estudio. La investigación se centró en las prácticas docentes de la EFE de introducción a las CS, que hasta antes de la Pandemia por COVID-19, tenía una metodología vivencial-experiencial.

Este estudio es importante para la institución, pues permitió recoger las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes de la EFE de una universidad privada de Lima. A partir de todo lo mencionado, el problema de investigación sería el siguiente: **¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes en una EFE en el primer año de carrera de una Universidad Privada de Lima?**

La línea de investigación de la Maestría de Educación con mención en Currículo es la de “Diseño y desarrollo curricular”, bajo el eje de “La participación del docente en el diseño y desarrollo curricular” y el sub tema de “Participación del docente en procesos de diseño y ejecución curricular. Experiencias curriculares”. La investigación fue viable debido a que la investigadora labora en dicha institución y contó con su consentimiento. Asimismo, es coordinadora de la EFE de introducción a los CS, asegurándose con ello, el pleno acceso a los principales actores y documentos.

De este modo, con el objetivo de brindar bases teóricas, conceptuales y empíricas para la presente investigación, se presentarán en los tres primeros capítulos: (I) las prácticas docentes, (II) las competencias socioemocionales, y (III) el cambio y la innovación curricular. Lo cual, se puede apreciar a modo de ruta general en la Figura 1.

Figura 1: Ruta para la conceptualización y contextualización de la investigación



Elaboración propia.

En el primer capítulo, se revisarán las prácticas docentes considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EFE gira en torno a las competencias socioemocionales, y se desarrolla dentro del contexto social de la Pandemia del año 2020.

En el segundo capítulo, se brindarán bases conceptuales y empíricas respecto a las competencias socioemocionales debido a que en el caso de la universidad en

la cual se realizó la presente investigación, se ofrece un plan formativo académico y extraacadémico, siendo en este último en el cual se enfatiza la formación en competencias socioemocionales.

En el tercer capítulo, es necesario explicar el contexto en el cual se desarrolló la presente investigación. Durante el año académico 2020, los docentes de las EFE debieron afrontar el reto de migrar toda la propuesta educativa de las EFE desde una metodología vivencial y experiencial hacia la modalidad virtual.

A continuación, se desarrollarán los tres capítulos que brindan el marco conceptual y contextual para la presente investigación de acuerdo a la Ruta previamente mencionada.



CAPÍTULO I.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la educación superior resulta relevante investigar respecto a las prácticas docentes debido a la necesidad de identificar y compartir buenas prácticas que permitan contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, se debe considerar que este es un constructo complejo y el énfasis en sus diferentes elementos dependerá de los intereses de cada investigador. No obstante, es importante analizarlas de acuerdo al contexto, al igual que las concepciones, valoraciones y acciones de los docentes en el aula. Por ello, en el presente capítulo, se presentarán definiciones de las prácticas docentes, al igual que investigaciones previas realizadas en instituciones educativas de nivel superior, que permitirán obtener una mejor comprensión respecto a dicho concepto.

1.1. DEFINICIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES

En el día a día del quehacer docente, es posible que aquellas prácticas que contribuyan de manera significativa al aprendizaje de sus estudiantes pasen desapercibidas, sean tomadas de manera cotidiana, o queden en el olvido (Gavotto, 2014). De este modo, es importante fomentar la reflexión sobre las prácticas docentes, llegando incluso a generar el hábito de realizar una práctica reflexiva, que permita identificar y socializar aquellas acciones pedagógicas, que contribuyan de modo efectivo con el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se parte de que las prácticas docentes se componen de aquellas acciones que realiza el docente en el aula, que son producto de sus concepciones y valoraciones sobre las mismas en determinado contexto (Gavotto, 2014; Zabalza, 2012; Biggs, 2006; Becerril, 2005; Freire, 1979). Es decir, tienen componentes conductuales, cognitivos y actitudinales. A continuación, se presentarán las propuestas de

distintos autores que permitirán brindar un marco referencial sobre las prácticas docentes para la presente investigación.

Por un lado, es importante destacar que para conceptualizar la práctica docente es necesario hacerlo en relación a su entorno (Becerril, 2005). Dentro de lo cual, se debe considerar que cada docente tiene características personales únicas, con las cuales establecen relaciones con los estudiantes de su aula, con la institución educativa y con la sociedad; de esta forma, el docente expresa en el aula la manifestación de sus interacciones con estas variables, a través de sus creencias y acciones (Zabalza, 2012). A nivel universitario, Imbernón (2000) señala que los docentes no solo deben ser especialistas en sus materias, sino que tienen que procurar fortalecer su propia formación psicopedagógica, para formar en valores, emociones, relaciones sociales y con su entorno, para lo cual es indispensable promover espacios de autorreflexión. Es así que, para comprender la práctica del docente universitario es importante analizar aquellos elementos que van a influir en el sentido y significado que construya el docente sobre su experiencia pedagógica.

De acuerdo a Zabalza (2012), las prácticas docentes se pueden comprender como “acciones condicionadas” a un contexto educativo. A partir de ello, definir qué son “buenas prácticas docentes” puede ser complejo, ya que las considera un concepto fluido y flexible, que dependerá de las variables que se desee destacar, tales como los enfoques y las teorías de fondo. Entonces, ¿qué podemos considerar como buenas prácticas docentes? En términos generales, Benavente (2007) menciona que estas se refieren a las concreciones organizacionales, pedagógicas y educativas que contribuyan a resolver un problema determinado; o a una respuesta que permita que las escuelas se conviertan en un recurso para las comunidades; o una solución que permita articular la calidad y acceso al aprendizaje en contextos sociales de inequidad. De tal forma, se entiende que estas no son universales, por lo que es indispensable contextualizar las demandas educativas a las cuales responden (Zabalza, 2012).

Además, Zabalza (2012) explica cuatro características que permiten comprender a lo que aluden las buenas prácticas docentes, según se mencionan a continuación:

- a) “La práctica como acción condicionada” (p. 22), lo cual hace referencia a que toda acción docente se ejecuta en función a un determinado contexto que la va a condicionar. Dentro de lo cual, los sujetos, la institución y el currículo son parte de este contexto y van a influir en sus acciones.
- b) Es un concepto “bidimensional”, de acuerdo a la Teoría de la Acción Razonada desarrollada por Fishbein y Azjen (1980,1975, 1974) existen variables que van a influir en la toma de decisiones para las conductas, las cuales son las creencias y las actitudes. A partir de ello, una práctica docente “es conducta y pensamiento, algo que se hace y algo que tiene un sentido” (p.23.). De tal forma, la conducta representa la parte objetiva y el pensamiento la parte subjetiva de la práctica docente.
- c) A partir del paradigma “proceso-producto”, las buenas prácticas se refieren a aquellas conductas y estrategias que facilitan los procesos de aprendizaje. No obstante, los buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes también se podrían atribuir a variables innatas.
- d) Las buenas prácticas se deben convertir en “praxis”, por lo cual es muy importante considerar el sentido que le den los docentes a su práctica, y que a partir de las mismas se orienten a transformar y mejorar la realidad en la que se desarrollan. Pues, tal como plantea Freire (1979), no es posible separar la acción y la reflexión sobre la misma.

Seguido a ello, Zabalza (2012) especifica que ninguna práctica y ningún docente puede ser “del todo bueno”, por lo que resulta importante identificar acciones específicas que puedan ser consideradas como buenas prácticas. De esta forma, identificar las buenas prácticas docentes es relevante para todos los niveles educativos, pues permite compartir experiencias entre docentes, tener referentes tanto a mediano como a largo plazo, y mejorar la calidad de los procesos formativos (Larose, Grenon, Bourque y Bedard, 2011). A partir de lo cual, se considera que las conductas son el elemento objetivo, siendo necesario identificarlas y darles visibilidad.

Finalmente, es importante definir el enfoque de enseñanza desde el cual se analizarán las “buenas prácticas” para darle sentido a las mismas. Por un lado, es importante considerar que las prácticas docentes tienen entre sus elementos un

aspecto conductual que pueden ser llamadas acciones docentes; no obstante, estas no dependen solo del contexto del aula, ya que también pueden darse fuera de ella como parte de la interacción docente-estudiante (García-Cabrero, Loredó, & Carranza, 2008).

Por otro lado, es relevante destacar el aspecto subjetivo relacionado a sus creencias y actitudes. Es así que, actualmente, se reconoce la necesidad de fomentar la práctica reflexiva dentro de la labor docente para mejorar la calidad de los procesos formativos (Perrenoud, 2007; Biggs, 2006). En esta línea, Gavotto (2014), Perrenoud (2007) y Biggs (2006) destacan la importancia de que los docentes reflexionen sobre sus vivencias y experiencias en las aulas, con el objetivo de identificar aquellas que contribuyan al aprendizaje de sus estudiantes, aprender de ellas, socializarlas y fomentar cambios que permitan la mejora permanente de sus prácticas.

Según Schön en Perrenoud (2007), la *reflexión en la acción* va a generar de manera posterior la *reflexión sobre la acción*, pues permitirá que los docentes se den cuenta de aspectos que en el momento de realizarlos no les sería posible. A su vez, la *reflexión sobre la acción* facilitará a futuro una reflexión más rápida en la acción. Es este sentido, un practicante reflexivo es aquel que no se limita a una reflexión ocasional, sino que lo hace de manera regular, reflexionando acerca de sus conocimientos, experiencias y disposiciones (Domingo, 2013). A partir de ello, se aprecia que las prácticas docentes se pueden evidenciar a través de las acciones de enseñanza aprendizaje, las cuales se encuentran relacionadas a las concepciones y las valoraciones de sus propios actos para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

Sumado a ello, Perrenoud (2007) señala una serie de beneficios que puede traer a los docentes el realizar una práctica reflexiva. A continuación, se mencionará algunos de ellos: (1) complementar y sumar a la formación profesional inicial; (2) facilitar la acumulación de saberes basados en la experiencia; (3) favorecer el aprendizaje y colaboración entre pares; (4) ayudar a preparar a docentes que deseen adquirir responsabilidades políticas o éticas; y, (5) incrementar las competencias necesarias para la innovación educativa. En conclusión, la práctica reflexiva permitirá que los docentes identifiquen problemas sobre sus propias

experiencias, y construyan conocimientos que les permitan solucionarlos de manera innovadora (Schön, 2010).

Otro autor que aporta al conocimiento sobre la práctica reflexiva docente es Biggs (2006), quien señala la importancia de que los docentes consideren sus conocimientos didácticos desde dos aspectos, primero, desde el conocimiento público respecto a las teorías sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; y segundo, a partir de los saberes adquiridos a través de sus propias experiencias. En base a ello, los docentes deberán adecuar estos conocimientos a sus propias características personales y a su propio contexto. Por último, es importante considerar que, a nivel universitario, las mejoras implementadas en las prácticas docentes se podrán evidenciar a través de la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Desde la perspectiva de Biggs (2006) las buenas prácticas docentes se orientan a fomentar el aprendizaje profundo de los estudiantes y a disminuir el aprendizaje superficial. Para lo cual, es necesario que cada docente identifique en sí mismo aquellas características (cognitivas, afectivas y motivacionales) que podrían motivar o disuadir a sus estudiantes para cada enfoque de aprendizaje. Entre algunas consideraciones que debe tener en cuenta el docente para promover los aprendizajes cognitivos de nivel superior, se encuentran los siguientes:

- Construir las bases del conocimiento de manera estructurada, partiendo de lo conocido para generar relaciones jerárquicas y utilizando el error de manera constructiva.
- Generar un contexto motivador, lo cual se relaciona con el primero, pues es condición previa para generar aprendizaje profundo y se da también como consecuencia del mismo.
- Procurar que el estudiante tenga un rol activo durante su proceso de aprendizaje, para lo cual las actividades deben ser apropiadas para el objetivo pedagógico.
- Incorporar actividades de enseñanza aprendizaje con compañeros que faciliten aprendizajes metacognitivos que no necesariamente se dan en

relación con el docente, al permitir identificarse con mayor rapidez con el aprendizaje de sus pares.

Por último, Biggs (2006) indica que se debe considerar el clima de aprendizaje que se genera a través de la relación entre el docente y los estudiantes, pues ello repercutirá de manera positiva o negativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando o no el aprendizaje profundo.

En suma, tal como se puede apreciar, de acuerdo a autores como Zabalza, (2012), Perrenoud (2007) y Biggs (2006), las concepciones que los docentes tengan sobre lo que ellos consideran buenas prácticas y que permitirá mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, van a orientar sus acciones de enseñanza. A continuación, se presentarán los tipos de prácticas docentes desde la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo a Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019).

1.2. LOS TIPOS DE PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA ORIENTACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Tal como se señaló previamente, al investigar respecto a las prácticas docentes, existen múltiples elementos a considerar y el énfasis que se realice dependerá de los intereses y perspectiva de investigador.

Para la presente investigación, se optará por analizar las prácticas docentes a partir de las creencias que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo actúan de acuerdo a dichas creencias. Dentro de dicha línea se valorará la propuesta de Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019). Desde la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, señala que los significados, las estrategias y las motivaciones que orientan la práctica docente se pueden agrupar en enfoques de enseñanza. De acuerdo a su propuesta, existen dos grandes enfoques: uno centrado en el contenido y en la tarea de transmitir información por el docente; y el otro centrado en el aprendizaje y en generar cambios mentales y comprensión del entorno del estudiante (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferrera, 2010; Gargallo, 2008). No obstante, se debe considerar que en la práctica es común que los docentes presenten conductas o actividades pertenecientes a ambos modelos, así como la existencia un punto medio entre ambas orientaciones (Feixas, 2010).

En la misma línea Trigwell, Prosser & Taylor (1994), realizaron una investigación con 24 docentes, a partir de lo cual plantearon cinco enfoques similares a los propuestos por Kember, enfatizando las intenciones y estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se aprecia a continuación en la Figura 2.

Figura 2: Enfoques de enseñanza de acuerdo a Trigwell, Prosser & Taylor (1994)



Adaptado de: A phenomenographic study of academic's conceptions of science learning and teaching, Prosser, Trigwell & Taylor, 1994, pp. 217-232.

En este sentido, se aprecia que existe consenso respecto a la existencia de dos enfoques de orientación de las prácticas docentes, la primera centrada en el docente o en la enseñanza y la segunda centrada en el estudiante o en el aprendizaje. Además, de plantear un punto medio entre ambos enfoques, el cual se centra en la facilitación del aprendizaje, para lo cual es clave la interacción entre el docente y los estudiantes.

A continuación, se presentarán las orientaciones de la práctica docente de acuerdo a lo propuesto por Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019), las cuales son la orientación centrada en el docente, la orientación centrada en la facilitación del aprendizaje y la orientación centrada en el estudiante.

1.2.1. Orientación centrada en el docente

En el enfoque centrado en el docente o en el contenido (Gallardo, 2008), el logro de aprendizaje se da a partir de la reproducción de contenidos transmitidos por el docente, quien es el responsable de construir el conocimiento y de motivar al estudiante, generando una limitada interacción entre ambos. En este sentido, el docente es quien organiza la información para poder enseñar a los estudiantes, sin considerar que podrían tener conocimientos previos. A partir de ello, Kember propone dos subcategorías:

- a. Impartir información: el rol del docente es transmitir contenidos y el estudiante adopta un rol receptivo y pasivo.
- b. Transmitir conocimientos estructurados: el rol del docente se enfoca en la estructurar los contenidos que serán compartidos con los estudiantes, los cuales mantienen un rol pasivo

Con ello, se aprecia que, desde esta orientación, el docente tiene el rol central de estructurar y ordenar la información a ser transmitida al estudiante, la cual podría ser de utilidad en el contexto universitario cuando el docente asume o conoce que el estudiante no cuenta con conocimientos previos o estos son escasos.

1.2.2. Orientación centrada en la facilitación del aprendizaje

Esta categoría intermedia creada por Kember, tiene como eje la relación e interacción que existe entre el docente y el estudiante, para lo cual el docente considera los conocimientos previos que podría tener el estudiante utilizándolo como referente de inicio, pudiendo utilizar una variedad de estrategias de enseñanza. De esta forma se presenta la siguiente subcategoría:

- c. Interacción docente-estudiante: el docente da la oportunidad al estudiante de resolver casos de nivel profesional, pero le ofrece soporte y orientación mientras lo hace.

A partir de dicha orientación, se aprecia que es clave la relación que genere el docente con sus estudiantes para poder orientarlos durante su proceso de aprendizaje. En el caso de la docencia universitaria, esta orientación podría ser de utilidad para poner en práctica aquellos conocimientos previamente adquiridos,

bajo contextos simulados como por ejemplo con la resolución de casos.

1.2.3. Orientación centrada en el estudiante

Por otro lado, el enfoque centrado en el estudiante o en el aprendizaje, cercano al constructivismo, concibe que el logro de aprendizaje se da a partir de la transformación mental, la responsabilidad del proceso es compartida, la motivación depende del estudiante, y se genera una relación bidireccional porque construir el conocimiento es tarea del docente y del estudiante (Gallardo, 2008). En esta orientación, el docente estructura las actividades con el objetivo de que sea el estudiante quien tenga la capacidad de gestionar su aprendizaje. Dentro de lo cual, Kember propone dos subcategorías:

- d. Facilitar el aprendizaje: el rol del docente es que facilite el proceso de aprendizaje para el estudiante, debido a que se priorizan los logros de aprendizaje.
- e. Cambio conceptual: requiere soporte del docente y el contexto de aprendizaje, ya que se debe dar la oportunidad de discutir ideas y casos.

Finalmente, a partir de la orientación centrada en el estudiante, se aprecia que el énfasis se encuentra en que el docente sea capaz de facilitar el aprendizaje del estudiante promoviendo el análisis y la reflexión. Dentro del contexto universitario, esta orientación será necesaria para promover el aprendizaje profundo, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes, fomentando que sean los protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

1.3. EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Seguido a ello, es relevante presentar las investigaciones realizadas respecto a las prácticas docentes en instituciones educativas de nivel superior, ya que ello permitirá tener puntos de referencia. Asimismo, debido a la naturaleza de este constructo, y la necesidad de contextualizarlo, son de particular interés las investigaciones realizadas por docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ello, ya que, al pertenecer al Consorcio de Universidades, presenta cercanía con el contexto de la universidad en la cual se llevó a cabo la presente investigación. Por último, se valora de manera particular las investigaciones respecto a las prácticas docentes para el aprendizaje de competencias socioemocionales.

A nivel de la educación superior, Larose, Grenon, Bourque y Bedard (2011) señalan que la validez de los datos recogidos de las buenas prácticas docentes se basa en que se realicen sobre grandes muestras de docentes que permitan establecer características comunes. Por ello, las investigaciones sobre las mismas suelen utilizar encuestas (respuesta simbólica a un discurso), entrevistas semi-estructuradas (discurso) u observaciones de las grabaciones de clases (observación de conducta). Sumado a ello, la docencia en la educación superior suele ser una labor solitaria, por lo que identificar buenas prácticas y fomentar espacios para darles visibilidad, son acciones necesarias para que estas puedan servir de referente y sean transferidas a otros contextos formativos (Zabalza, 2012).

Al respecto, Gargallo (2008) investigó en Valencia sobre el impacto de los enfoques de enseñanza y su repercusión sobre los modos de aprender de los estudiantes universitarios. Para ello, contó con una muestra de 326 docentes y 756 universitarios. Para evaluar los estilos docentes, elaboró y utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU); y para evaluar a los alumnos el Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), el Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs y el Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVAPU). A partir de sus hallazgos, señaló que los docentes que tenían enfoques centrados en el estudiante o en el aprendizaje, generaban que sus estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje más profundas.

Gargallo, Sánchez, Ros y Ferrera (2010) investigaron en Valencia sobre los estilos docentes en la educación universitaria y las percepciones de los alumnos sobre los buenos docentes, para lo cual diseñaron una encuesta que fue enviada a 323 docentes y 50 estudiantes. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), el cual tiene 51 ítems distribuidos en tres áreas: la primera, incluye el aprendizaje centrado en la enseñanza; la segunda, aborda el aprendizaje centrado en el aprendizaje; y la tercera, evalúa habilidades docentes básicas (planificación, metodología, evaluación, etc.). Entre sus resultados, confirman la presencia de dos estilos de docencia entre los participantes, los que son centrados en la enseñanza, al igual que centrado en el aprendizaje; sin embargo, notaron que

existían dos subgrupos para cada uno, que se diferenciaban por el grado de profundidad de sus creencias y por la coherencia entre su proceso de enseñanza y de evaluación.

En Perú, Iberico, Del Valle y Pease (2016) investigaron las percepciones respecto al valor de las acciones docentes para promover el aprendizaje de los estudiantes; además de comparar ambas percepciones. Este estudio es relevante debido a que fue el primer intento por identificar y describir las acciones docentes más valoradas en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para ello, contaron con la participación de 352 docentes y 2634 estudiantes. Debido a que no existían cuestionarios para evaluar las acciones docentes en Perú, los investigadores elaboraron uno propio de 75 ítems y tres áreas: la primera, enfocada en el desarrollo de la clase; la segunda, en la evaluación; y la tercera, sobre la comunicación fuera de clases. A partir de sus hallazgos, concluyeron que las acciones docentes fueron altamente valoradas (puntajes de 7 a 10 sobre una escala Likert de 10) para favorecer el aprendizaje tanto por los docentes como por los estudiantes. Entre los puntajes más altos se encontraron las siguientes: presentar con claridad el objetivo de aprendizaje y los contenidos de la clase, realizar reflexiones de lo aprendido, la participación de los estudiantes y la presentación clara de los criterios de evaluación.

Posterior a ello, Iberico, Pain y Del Valle (2019) analizaron la práctica de 427 docentes de la PUCP utilizando como marco de referencia los enfoques y subcategorías propuestos por Kember. Asimismo, utilizaron una combinación de metodología cualitativa, a través de la observación de clases, y cuantitativa a través de un instrumento de registro derivado de la codificación de la primera fase. A partir de ello, analizaron las acciones más que denominaron acciones referentes y las acciones menos frecuentes. Con ello, concluyeron que tanto el curso como sus objetivos de aprendizaje, influyeron sobre las prácticas docentes, las cuales pueden variar para el desarrollo de las sesiones. En cuanto a los participantes, se observó que comparten prácticas como presentación del tema y su importancia, así como las actividades y conceptos a desarrollar, el uso de situaciones o casos, brindar indicaciones y fomentar las preguntas y participación de los estudiantes. No obstante, se encontró que existen prácticas propias de algunos departamentos académicos de dicha universidad.

En cuanto a las prácticas docentes en programas de educación socioemocional, se parte del supuesto de que la inteligencia emocional sí se puede aprender y continuar desarrollando durante toda la vida (Goleman, 2004), a diferencia de otras características más estables como la personalidad (Costa & McCrae, 1997) o la inteligencia (Goleman, 1996).

En este caso, Myers & Tucker (2005) describen tres estrategias que permitieron incluir los elementos de la inteligencia emocional o competencias socioemocionales al currículo de un curso de comunicación para negocios en una institución de educación superior. Dichas acciones se describen a continuación: a) la auto-evaluación, que incluye el desarrollo de un test y el análisis de sus resultados, llevar un diario que compartían con su docente, y terminaban en el desarrollo de un plan de mejora personal; b) discusiones grupales y juego de roles, durante las clases se brindaban espacios para aplicar y practicar estrategias que permitan solucionar casos cuya temática giraba alrededor de la inteligencia emocional, por ejemplo: estrategias para tener una comunicación efectiva; y c) entrevistas a profesionales que les permita reunir información para el análisis de casos, para ello, preguntaban a los entrevistados cómo resolvían problemas que requerían el uso de sus competencias socioemocionales. Finalmente, concluyen que el reto para los educadores se encuentra en poder traducir los conceptos teóricos a ejercicios prácticos.

Seguido a ello, Nelson *et al.* (2015) recopilan prácticas docentes orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales para la formación superior en el currículo de la especialidad de farmacia. Entre las cuales se encuentran las siguientes: resolver un test de inteligencia emocional bajo la modalidad de auto-reporte, calificarlo, analizarlo e identificar sus fortalezas y debilidades; discusión de casos que les permita practicar herramientas vinculadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales; identificar a un estudiante de su grupo que consideren líder y mencionar las conductas positivas que han evidenciado su liderazgo. Para el final del curso, los docentes utilizaron la dinámica de los “Seis sombreros” que permite a los estudiantes comprender y alternar perspectivas cuando se trabaja en equipos. Otras estrategias identificadas fueron el uso de videos para fomentar discusiones; elaborar un plan de desarrollo personal, discusiones en base a los trabajos de Daniel Goleman; y crear perfiles de

competencias socioemocionales y priorizar las más importantes para un farmacéuta.

Recientemente, Gilar, Pozo y Castejón (2018) analizaron un programa formativo para fortalecer la gestión emocional y la inteligencia emocional de un total de 30 horas de duración que se desarrolló en tres países: España, Moldova y Argentina. Entre los principales resultados reportaron que los estudiantes sí lograron mejorar sus competencias emocionales, lo cual confirma la eficacia del programa. Para ello, fue importante resolver casos en equipos, fomentar el aprendizaje autónomo o utilizar una plataforma virtual diseñada especialmente para el aprendizaje de competencias emocionales. En la misma línea, Buckley *et al.* (2020) reportaron los hallazgos respecto a la evaluación de un programa de educación socioemocional en estudiantes universitarios pertenecientes a la carrera de farmacia cuyos resultados evidenciaron mejora en los niveles de autoconocimiento, autogestión y conciencia social. Entre las principales actividades realizadas se encontraron las siguientes: realizar una variedad de autoevaluaciones, discusiones grupales, reflexiones individuales escritas con *feedback* de sus docentes.

A partir de ello, se plantea la necesidad de incorporar programas especialmente diseñados para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes universitarios, debido a que se debe procurar su formación integral, no solo en aspectos técnicos, si no en competencias emocionales necesarias para la vida. Asimismo, se aprecia que las prácticas docentes suelen estar centradas en el estudiante, al promover la reflexión individual y discusiones grupales. En este caso, los docentes tienen el rol de facilitar el proceso de aprendizaje y favorecer el desarrollo o fortalecimiento de las competencias emocionales.

En cuanto a las experiencias de práctica docente en la educación superior a distancia, se considera que el enfoque de enseñanza más adecuado para los mismos es el centrado en el estudiante, donde el docente asume un rol de facilitador (Silva, 2017; Fainholc, 2016; Heedy y Uribe, 2008). Además, estas se orientan hacia la integración pedagógica de las TIC y las metodologías didácticas que favorecen el aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante (Fainholc, 2016; Silva, 2017). En este sentido, las metodologías que pertenecen al enfoque centrado en el estudiante comprenden actividades pedagógicas que fomentan su

participación activa, creatividad, reflexión crítica y lo tengan como actor central de su propio proceso de aprendizaje (Labrador y Andrew, 2008). Entre ellas, se pueden encontrar las siguientes: metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), discusión de casos y el aprendizaje colaborativo (Fainholc, 2016; Labrador y Andrew, 2008).

Experiencias recientes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje *online* a nivel universitario durante el año 2020 de la Pandemia por COVID-19, señalaron el uso de actividades pedagógicas como el análisis de casos y solución de problemas en equipos, y destacaron la importancia del *mentoring* y *feedback* respecto al desempeño de los estudiantes, es decir, la interacción entre el docente y los estudiantes fue clave para facilitar los procesos de aprendizaje a través de los EVA (Oliveira y Morgado, 2020).

Más aún, la investigadora Maggio (2020) identificó dos fases en la modalidad de enseñanza virtual en Argentina. Durante la fase 1 que empezó en marzo del año 2020 se consideró que esta modalidad iba a ser temporal y breve, por lo cual se realizó la implementación de aulas virtuales a modo de contingencia y con el objetivo de dar continuidad a la educación durante la cuarentena. Para ello, los docentes partieron del uso de lecturas como guías, videos explicativos, foros como un intento de mantener la interacción y el uso de tareas para aplicar contenidos. Sin embargo, los estudiantes percibieron que el uso excesivo de lecturas generó saturación dentro de un contexto que ya era complejo. En el caso de la fase 2, se destacó el uso de encuentros sincrónicos, los cuales fueron una forma de reemplazar los presenciales; sin embargo, se notó la omisión por parte de los docentes de incorporar alternativas de interacción que los estudiantes ya tenían internalizadas, tales como el uso de redes sociales, *podcasts*, memes, entre otros. De esta forma, durante la fase 1 resaltó el uso de información compartida y en la fase 2 las sesiones de clase sincrónicas. No obstante, se cuestiona si realmente hubo una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el contexto virtual o si simplemente se trasladaron las prácticas desde una modalidad hacia la otra.

A partir de las investigaciones revisadas respecto a la enseñanza en EVA, se aprecia que los docentes pueden orientar su práctica desde la transmisión de

contenidos hasta la facilitación del aprendizaje. De manera particular, se observa que, de modo inicial, los docentes se centran en compartir información que pueda dar a los estudiantes una base de conocimientos estructurados para luego pasar a una etapa de práctica.



CAPÍTULO II.

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SU PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL

A nivel universitario, es necesario considerar las competencias socioemocionales en el currículo con el objetivo de ofrecer una formación integral a los futuros profesionales. Ello, con el objetivo de que sean capaces de gestionar sus propias vidas, mantener relaciones interpersonales saludables y aportar al desarrollo social del país. De esta forma, el término de competencias socioemocionales en la actualidad aún se encuentra en desarrollo y en búsqueda de la consolidación y validación de un modelo aceptado por la comunidad científica internacional. Sin embargo, sí se reconoce que el mismo parte de la conceptualización de la inteligencia emocional (IE) y es incorporado a las instituciones educativas bajo el enfoque curricular por competencias, con la denominación de competencias socioemocionales, para lo cual se destaca la relevancia de los desempeños de dichas competencias en un determinado contexto. A continuación, se presentará los principales alcances a considerar para reflexionar respecto a la construcción de dicho término en la actualidad.

2.1. HISTORIA Y DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Se podría decir que el término de inteligencia emocional parte desde los años 70's del siglo XX, cuando las investigaciones respecto a los factores que aportan al éxito académico y laboral fueron contribuyendo a que se vaya iniciando un cambio de paradigma respecto a los desempeños valorados en las instituciones educativas y laborales, considerando no solo el valor de las competencias propias de cada profesión, sino también las competencias personales y sociales de cada individuo. Para ello, McClelland (1973), investigador de la Universidad de Harvard, señaló que ni la inteligencia, ni el rendimiento escolar, eran efectivos para predecir

el desempeño y éxito laboral. Además, sugirió otras cuatro competencias generales que sí podrían estar relacionadas con ello, las cuales son las siguientes: las habilidades de comunicación, relacionadas a la capacidad de comunicar con precisión sus intenciones a nivel verbal y no verbal; la paciencia, que se considera esencial para obtener resultados; establecer metas moderadas, que sean alcanzables y realistas; y desarrollar la autoestima, pues se relaciona con la iniciativa para llevar a cabo tareas. De esta forma, se pasó de la valoración de la inteligencia hacia la valoración de las competencias para el desarrollo profesional.

En esta línea, Bunk (1994) indica que el uso del término de competencias responde a un cambio paradigmático o cualitativo respecto a la pedagogía en lo que se refiere a la formación profesional. A fines de los años 60's del siglo pasado en Alemania, se buscaba formar "cualificaciones" profesionales, referidas a los conocimientos y habilidades para desenvolverse en determinada profesión con flexibilidad y autonomía; cambiando la especialización por la no especialización y dejando de lado la dependencia. Seguido a ello, en los años 70's el Consejo de Educación alemana incluyó el término de "competencia" como objetivo global de aprendizaje, que facilite procesos de aprendizaje integrados, dejando de lado la autonomía para dar pase a la organización propia en el contexto laboral.

Seguido a ello, Bunk (1994) señala que es necesario considerar, además de las cualificaciones profesionales, aquellos requisitos personales que permitan al trabajador desarrollar una óptima relación con la organización. En base a ello, propone la "competencia acción" que integra cuatro competencias clave para el desempeño profesional, las cuales son las siguientes: las competencias técnicas, que se refieren a las destrezas propias de la profesión; las competencias metodológicas, que implican saber reaccionar ante problemas laborales; las competencias sociales, que incluyen el poder relacionarse con los demás de manera colaborativa; y las competencias participativas, en tanto al nivel de participación y toma de decisiones en la organización.

Con ello, se aprecia cómo se va pasando de la valoración de las tareas netamente laborales hacia la valoración de la propia persona que desempeña dichas tareas (Becerra y La Serna, 2010). Si bien el término de "competencias" es un concepto que surge desde el ámbito laboral, su relación con la educación es

indiscutible, debido a la necesidad de articular las demandas del mercado laboral y la formación básica, técnica y superior.

A nivel mundial, Delors *et al.* (1996) indica que la educación debe ofrecer las herramientas básicas para satisfacer las demandas del siglo XXI a través de cuatro pilares de la educación: (i) aprender a conocer, (ii) aprender a hacer, (iii) aprender a ser y (iv) aprender a vivir juntos. Con ello, se aprecia que además de saber y hacer, es importante la persona en sí misma y su convivencia con los demás. Para que esto sea posible, es indispensable que desde la educación socioemocional se considere la parte de autoconocimiento y autodescubrimiento como la base para establecer relaciones con quienes nos rodean (Delors, 1994).

Es así que, durante la década de los 70's hasta los 90's del siglo pasado, se empezó a evidenciar la necesidad de que educar y formar para la vida, a sujetos que sean capaces de convivir y aportar al desarrollo de la sociedad y el entorno que los rodea. Cabe mencionar que, durante el mismo periodo de tiempo, desde la psicología se fue aportando para la conceptualización y creación de modelos de la IE. Ello es relevante debido a que, la conceptualización de las competencias socioemocionales parte de la teoría y evidencias generadas desde la psicología sobre la IE. Si bien, a la fecha algunos investigadores consideran que su conceptualización y teorización son complejas y controversiales (Locke, 2005; Matthews, Roberts & Zeidner, 2004); se cuenta dos modelos que son los más consensuados para abordar la IE, los cuales son el modelo de habilidad y el modelo mixto (Fernández y Extremera, 2005). Para la presente investigación si bien se consideró pertinente y necesaria la revisión de ambos modelos, se utilizará el modelo mixto.

Primero, el modelo de habilidad propone una comprensión que se podría considerar algo más limitada para abordar este constructo, tal es el caso de la propuesta de Salovey y Mayer (1990), autores que categorizan la IE como una clase de inteligencia que requiere utilizar las emociones de manera adaptativa y aplicarlas a nuestros pensamientos. Asimismo, definen la IE como un conjunto de habilidades que aportan a la autorregulación y expresión emocional de uno mismo y que se utiliza para relacionarse con los demás. Además, refieren que el uso de las emociones es para motivar, planificar y alcanzar metas de vida; en relación al

uso adaptativo y desadaptativo de las emociones. De esta forma, la IE hace alusión a la capacidad de las personas para razonar sobre las emociones y para utilizarlas como un soporte para nuestro razonamiento (Mayer, Roberts & Basadre, 2008)

Por otro lado, el modelo mixto presenta la IE desde una perspectiva más amplia, ya que la comprende como “un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas” (Fernández y Extremera, 2005, p.67). Para este modelo, el autor más representativo podría ser considerado Goleman (1998), quien define la IE como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (p.98).

A partir de ello, Goleman, Boyatzis y McKee (2002) proponen un modelo de la IE de acuerdo a las competencias asociadas a este constructo, según se presenta a continuación en la Figura 3:

Figura 3: Las competencias de la Inteligencia emocional



Adaptado de: El líder resonante crea más, Goleman, Boyatzy y McKee, 2002, pp.72-73.

Posterior a ello, Goleman (2004) investigó respecto a aquellos componentes de la IE relacionados a la eficacia en el desempeño laboral, logrando identificar “relaciones directas entre la inteligencia emocional y resultados empresariales cuantificables” (Goleman, 2004, pp.2), tal como lo evidencia distintas investigaciones (Thomas International Perú y Pacífico Business School, 2018; Wong y Law, 2002). A partir de ello, identificó cinco componentes de la IE relacionados a un liderazgo eficaz en el trabajo, los cuales son la autoconciencia,

la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales se presentan y describen en la Figura 4:

Figura 4: Los cinco componentes de la Inteligencia Emocional en el trabajo



Adaptado de: ¿Qué hace a un Líder?, Goleman, 2004, pp.7.

Otro autor que presenta la IE desde el modelo mixto es Bar-On (1997), quien considera aquellas competencias sociales que considera necesarias para desenvolverse en la vida, de tal forma, considera los siguientes aspectos: (a) intra e interpersonales, (b) estado de ánimo, (c) adaptabilidad al entorno, y (d) manejo del estrés. En conclusión, se observa que este modelo de la IE considera importante identificar las competencias que facilitarán la adaptación al contexto, en particular respecto al ámbito laboral.

Luego de haber revisado algunos acontecimientos que contribuyeron a este cambio de paradigma cuantitativo al cualitativo, se aprecia que se pasa de valorar la inteligencia y sus componentes más tradicionales, hacia la valoración de la inteligencia emocional y sus competencias como desempeños relacionados al éxito académico y laboral. Seguido a ello, se considera necesario presentar el enfoque por competencias para que de manera posterior conceptualizar las competencias socioemocionales.

En el contexto educativo y de la psicología organizacional, una competencia hace referencia a la capacidad que tiene un individuo para hacer una tarea con éxito en determinado contexto (Soto, 2002; Gil, 2000). En este sentido, es importante considerar que el ser humano se encuentra en proceso de formación y

autoconocimiento de manera permanente, el cual se da de manera inevitable en interacción con la sociedad en un entorno de cambios constantes (Tobón, 2013; Durán, 2003). En esta línea, todo proyecto educativo basado en el enfoque de competencias debe valorar a cada persona como un fin en sí mismo, con un proyecto de vida único y ético, para que de esta forma pueda favorecer su formación integral.

En esta línea, Tobón (2013) menciona que existen diversos enfoques que son utilizados para la formación por competencias en la educación, tal como se menciona a continuación:

- Primero, se encuentra el enfoque funcionalista, para el cual el término competencias se refiere al desempeño de tareas dentro de un contexto laboral.
- Segundo, el enfoque conductual-organizacional, que entiende el término como conductas cuyo fin es aportar al valor de la empresa.
- Tercero, está el enfoque constructivista, que define las competencias como desempeños que abordan la solución de un problema laboral o social.
- El cuarto enfoque es el socioformativo, que resulta de particular interés para la presente investigación, pues comprende las competencias como “actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua” (p.28).

Es así que, bajo este enfoque, la formación del ser humano debe considerar sus múltiples dimensiones (personal, social, cultural y ambiental), pues la persona se relaciona con su entorno de manera bidireccional. De esta forma, el fin de la educación no es el aprendizaje en sí mismo, sino la formación de personas considerando su proyecto ético de vida, desarrollo personal, vida en sociedad e interacción con el entorno.

A nivel de la educación superior, Ángel, Velazquez y Nérida Rey (2005, en Becerra y La Serna, 2016) señalan que el currículo por competencias surge como una “tendencia vinculada a las corrientes globalizadoras y a la Psicología Cognitiva” (p.30), para la cual las competencias comprenden tres elementos: (a) conceptuales; (b) procedimentales; y (c) actitudinales. En esta línea, señala que el

logro de objetivos se relaciona con modelos pedagógicos conductuales y las taxonomías que permitan separar las conductas para diferenciar y establecer los objetivos generales y específicos de aprendizaje.

Becerra y La Serna (2016) definen las competencias como “conjuntos integrados de capacidades que permiten el ejercicio de desempeños complejos” (p.31), los cuales se pueden descomponer en capacidades (o subcompetencias). Cabe precisar que, Becerra y La Serna (2010) definen “una competencia universitaria como una tarea de alta complejidad, considerada como clave en una determinada profesión” (p.22), para lo cual es indispensable que los estudiantes desarrollen capacidades complejas para solucionar problemas en situaciones específicas haciendo uso de los recursos disponibles tanto a nivel personal como del entorno. De esta forma, se aprecia que el enfoque por competencias es una alternativa viable y eficiente para que las instituciones de formación superior generen ese nexo necesario entre la vida académica, la laboral y la vida en sociedad.

Ahora bien, dentro de las clasificaciones de las competencias, Tobón (2013) propone las siguientes: (a) las competencias básicas, que son aquellas que corresponden a la etapa de educación básica pues son indispensables para que una persona pueda vivir en sociedad; (b) las competencias genéricas, las cuales considera son transversales para la vida y se deben incluir en todo proyecto educativo; y (c) las competencias específicas, las cuales corresponden a una determinada ocupación o profesión. De manera específica, dentro de las competencias genéricas se encuentran las siguientes: (i) autogestión de la formación, (ii) comunicación oral y escrita, (iii) comunicación oral y escrita en una segunda lengua, (iv) trabajo en equipo y liderazgo, (v) gestión de la información y del conocimiento, (vi) emprendimiento, (vii) investigación, y (viii) gestión de la calidad (p. 114-117). En suma, se aprecia que existen competencias personales y sociales que se consideran necesarias para toda la vida, las cuales se pueden agrupar dentro del concepto de competencias socioemocionales.

Por otro lado, se encuentran aquellos autores que han conceptualizado las competencias socioemocionales con mayor detalle y profundidad, es importante mencionar que a estas también se les hace referencia como competencias

emocionales, competencias personales, competencias sociales, competencias socio-emocionales o habilidades blandas.

En cuanto al concepto de competencia emocional, se presentarán las definiciones de Goleman (1998) y Bisquerra (2003), debido a que son autores que definen dicho concepto considerando los aportes de la inteligencia emocional desde un modelo mixto. Asimismo, destaca que ambos la definen considerando al individuo y la gestión de sus emociones en relación a su entorno.

En el primer caso, Goleman (1998), a partir de sus investigaciones sobre la inteligencia emocional, una competencia emocional se puede definir como “una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que resulta en un desempeño destacado en el trabajo” (Goleman, 1998, p.4). Luego, en el caso de Bisquerra (2003), definió el término de competencia emocional a partir de los siguientes elementos: (a) la conceptualización de las emociones, para lo cual toma en cuenta que tienen componentes biológicos, cognitivos y conductuales; (b) la transición del concepto tradicional de inteligencia hacia la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, ya que permitió considerar la inteligencia como un concepto más amplio, incluyendo inclusive aspectos intra e interpersonales de las personas; y (c) de los modelos de la Inteligencia Emocional.

A partir de ello, Bisquerra (2003, p.22) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. De esta forma, propone la siguiente estructura:

- Conciencia emocional: se refiere a la capacidad del sujeto para reconocer sus propias emociones y de quienes lo rodean, al igual que el clima emocional del contexto.
- Regulación emocional: es la capacidad de “manejar las emociones de forma apropiada” (p. 23), lo cual incluye las estrategias de afrontamiento de cada individuo.
- Autonomía o autogestión: se refiere a características individuales de cada sujeto para autogestionarse, su autoeficacia emocional, autoestima, actitud positiva ante la vida y responsabilidad.

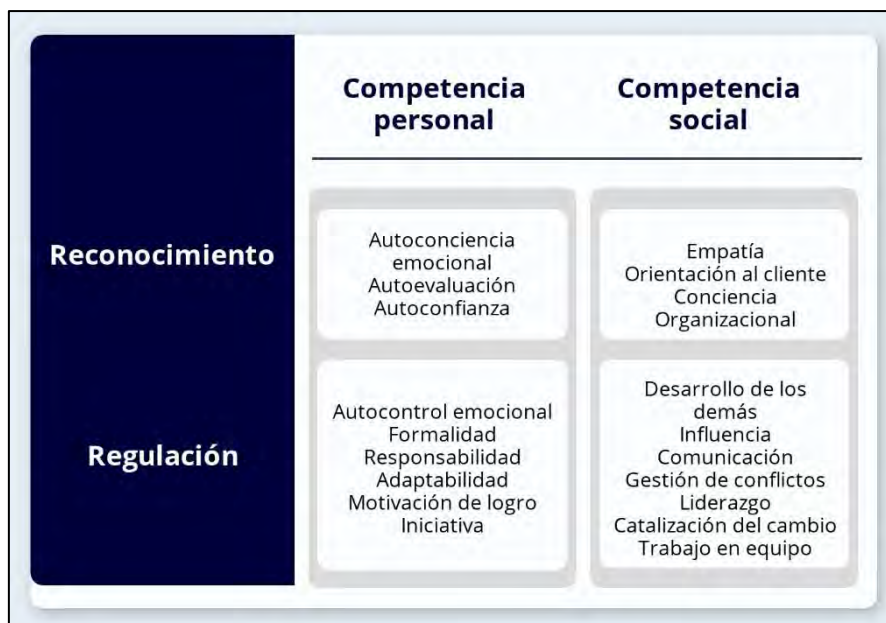
- Inteligencia interpersonal: es la capacidad que tiene cada persona para establecer relaciones sociales en base a la comunicación efectiva, el respeto, la asertividad, entre otras.
- Habilidades de vida y bienestar: menciona la capacidad de adaptación al contexto y solución de problemas, a través de conductas apropiadas y responsables con el objetivo de maximizar el bienestar del individuo y la sociedad.

Con ello, se aprecia que Bisquerra, conceptualiza las competencias emocionales en base a los aportes teóricos y empíricos de Goleman, quien se considera uno de los autores clásicos más relevantes de la inteligencia emocional y sus componentes a la fecha. Asimismo, se observa que se mantiene la tendencia de conceptualizar dichas competencias en dos grandes grupos, el primero que hace referencia a la autorregulación y gestión emocional y de vida; mientras que la segunda, se centra en la parte relacional del individuo.

En esta línea, es necesario revisar el término de competencias socioemocionales, tal como se mencionó previamente es un concepto al que se hace referencia como competencias emocionales, competencias sociales o habilidades blandas. Es así que distintos autores (tales como Goleman, Repetto y Pérez, Tobón, entre otros) tienden a realizar una lista de los elementos de la IE que lo componen, sin llegar a ofrecer una definición independiente del mismo. No obstante, es importante mencionar que esta es la denominación que utiliza el Ministerio de Educación del Perú en distintos documentos que orientan las pautas para el desarrollo de dichas competencias, por lo cual se utilizará para la presente investigación.

Inclusive, Repetto y Pérez (2007) mencionan que es gracias al interés en la investigación sobre la IE que se contribuyó al “redescubrimiento de las competencias emocionales, en particular, y, por extensión, de las socioemocionales” (p.98). Para lo cual, opta por clasificarlas en base a la propuesta de Goleman (2001, en Repetto y Pérez, 2007), de acuerdo al reconocimiento y a la regulación, tal como se aprecia en la Figura 5:

Figura 5: Competencias socioemocionales de reconocimiento y regulación



Adaptado de: Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas, Repetto y Pérez, 2007, p.99.

De esta forma, Repetto y Pérez, continúan con la tendencia de conceptualizar las competencias socioemocionales en base a autores clásicos como Goleman y al igual que Bisquerra, mantienen en su propuesta dos ejes, uno centrado en el aspecto intrapersonal y el otro en el interpersonal.

Finalmente, Mejía *et al.* (2017) en un documento elaborado para orientar a los docentes en el desarrollo de las competencias socioemocionales, definen el término luego de realizar una revisión teórica de la inteligencia emocional, incluyendo los aportes de Goleman, como aquellas que “incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad” (p.5). Es decir, además del aspecto emocional o personal, considera las habilidades necesarias para relacionarnos en sociedad y con el entorno.

2.2. LOS TIPOS DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

De acuerdo a lo presentado previamente, el término de competencias socioemocionales que se deriva del término de la inteligencia emocional, que, si bien ha sido conceptualizado por diversos autores, estos coinciden en que existen dos componentes centrales. El primero es el componente intrapersonal, relacionados a las competencias personales o emocionales, que incluyen la capacidad para gestionar y regular las propias emociones y la vida; y el segundo,

es el componente interpersonal, referidos a las competencias sociales, que se centran en la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables en base a la empatía, solucionar conflictos, liderar grupos en base a la influencia y trabajar en equipo (Goleman, 2004; Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990). A partir de ello, se optará por utilizar el modelo de Goleman, Boyatzis y McKee (2002) debido a que es un modelo ampliamente reconocido y en especial por Tobón (2013) quien es un autor experto en currículo.

2.2.1. Las competencias personales

En primer lugar, las competencias personales de acuerdo al modelo de Goleman, Boyatzis y McKee (2002), se refieren a la consciencia de sí mismo, la cual incluye los subcomponentes: autoconsciencia emocional, autovaloración o autoestima, autoconfianza; y de autogestión, autocontrol o autorregulación emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa y optimismo.

2.2.2. Las competencias sociales

En segundo lugar, respecto a las competencias sociales, Goleman, Boyatzis y McKee (2002, p.72-73) primero, indican la conciencia social, en relación a la empatía, conciencia de la organización y servicio; y segundo, en referencia a la gestión de las relaciones, para lo cual considera el liderazgo inspirado, influencia, desarrollo de los demás, gestión del cambio y de conflictos, establecer vínculos y el trabajo en equipo y colaborativo.

De esta forma, se aprecia que el primer componente hace referencia a cualidades intrapersonales o emocionales; mientras que el segundo a las interpersonales, para la cual destaca la importancia de la empatía como la base para establecer relaciones positivas con las personas que nos rodean (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.3. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La educación socioemocional tiene como fin mejorar la calidad de vida a nivel personal y social de los estudiantes (Bisquerra, 2019), lo cual repercutirá a favor de su posterior inserción en el mercado laboral (Becerra y La Serna, 2010). Asimismo, es importante considerar que esta “es una innovación educativa que

responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (Bisquerra, 2003, p.1). La cual, es relevante de continuar brindando a lo largo de la vida, inclusive durante la formación de nivel superior, debido a que, además de formar personas competentes para afrontar las demandas específicas de sus profesiones, es necesario brindar herramientas para la autogestión y convivencia en sociedad aún durante la juventud o vida adulta (Bravo, 2007; Gonzáles & Wagenaar, 2003).

Ante ello, si bien las instituciones de educación superior son conscientes de lo necesarias y valoradas que son las competencias socioemocionales por los empleadores y para la vida, en muchos casos sus esfuerzos por cubrir estas demandas educativas quedan relegadas a un rol secundario o incluso es poco atendido (Repetto y Pérez, 2007). En esta línea, Reimers (2015), especialista de la Universidad de Harvard, propone aquellas competencias que considera debería tener el “graduado ideal” del siglo XXI, las primeras incluyen capacidades cognitivas; la segunda alude a la autogestión, a la autorregulación emocional y la capacidad de plantearse un proyecto de vida; y la tercera, incluye las competencias necesarias para las relaciones interpersonales y el liderazgo.

Sumado a ello, cabe destacar que el fortalecimiento de dichas competencias tendrá un impacto en los estudiantes para desarrollar un proyecto ético de vida, y para lograr incluirse en la sociedad como ciudadanos responsables que aportan a la solución de problemas colectivos (Tobón, 2013). Para ello, deben ser sujetos capaces de autorregularse, expresar sus emociones adecuadamente y mantener relaciones interpersonales con respeto y empatía (Bisquerra y Pérez, 2007). Con este objetivo, se aprecia que las instituciones educativas de nivel superior han optado por incorporar el enfoque por competencias al currículo, pues permite evidenciar desempeños requeridos a nivel profesional a través de situaciones prácticas en situaciones reales o simuladas (Ganga, Gonzáles y Smith, 2016). En este sentido, es relevante y necesario que las competencias socioemocionales se incorporen a los programas curriculares de dichos centros educativos.

En esta línea, Tobón (2013) propone que los centros educativos y laborales que tengan el objetivo de formar personas a nivel integral desde el enfoque curricular por competencias, deben considerar seis ejes para la elaboración de su

propuesta formativa según se menciona a continuación. Primero, se debe considerar la responsabilidad social para formar ciudadanos capaces de convivir teniendo la solidaridad y colaboración como base. Segundo, es importante que el gobierno asuma la responsabilidad de evaluar e implementar mejoras para la calidad de los servicios educativos. En función a ello, las instituciones educativas deben procurar cumplir con los estándares de calidad y que su propuesta corresponda a las necesidades personales, sociales y del mercado laboral. En cuanto a las organizaciones sociales y empresas, éstas deben contribuir a la formación de personas con un proyecto de vida ético y promover su realización personal. Finalmente, también se considera la responsabilidad de la familia y de cada persona, para aportar a la formación de personas con valores y que tengan la capacidad de aportar a los retos sociales. De esta forma toda institución que desee implementar un programa formativo basado en competencias, debe asumir al estudiante como centro de toda acción educativa.

A nivel internacional, es importante mencionar el proyecto “*Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa*” como un hito para implementar currículos basados en competencias en las instituciones de educación superior. Asimismo, este representa uno de los esfuerzos más grandes realizados por alinear estructuras y contenidos, que permitan que los planes de estudio sean comparables, compatibles y competitivos (Espacio Europeo de Educación Superior, 2020; Bravo, 2007; González & Wagenaar, 2003). Su inicio se dio en Europa entre los años 2000 al 2003, contó con la participación de aproximadamente 130 instituciones educativas; y en Latinoamérica entre los años 2005-2007. Uno de los ejes del proyecto fue definir competencias genéricas y específicas de cada profesión, para lo cual consideran que una competencia es el resultado de aprendizaje, o aquello que un estudiante conoce o es capaz de evidenciar al terminar un proceso de aprendizaje. Sumado a ello, se trabajaron las líneas del sistema de créditos (ECTS) y el de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Espacio Europeo de Educación Superior, 2020). A la fecha, es importante destacar que este espacio generó una red o una comunidad de aprendizaje para las instituciones educativas de nivel superior y sus alcances se ven reflejados incluso en los objetivos de Educación y Formación 2020 de la Unión Europea.

Es relevante mencionar que dentro de las competencias genéricas seleccionadas por el proyecto *Tuning* en Europa, se encuentra la categoría de competencias interpersonales, las cuales hacen referencia a la capacidad de cada persona para expresar sus propias emociones y capacidad autocrítica, así como las habilidades sociales para trabajar en equipo y el compromiso social o ético (González y Wagenaar, 2003). Del mismo modo, para el proyecto *Tuning* en Latinoamérica se incluyeron dentro de las competencias genéricas aquellas orientadas al desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo (Bravo, 2007). Con ello, se aprecia que, a nivel mundial, se evidencia la necesidad de incluir en el currículo universitario esfuerzos dedicados a fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes para formarlos como profesionales éticos que aporten al desarrollo de la sociedad.

De esta forma, se aprecian diversos esfuerzos globales por incorporar los elementos de la inteligencia emocional al currículo de las instituciones educativas de nivel superior, debido a la reconocida necesidad de formar profesionales que sean autoconscientes y capaces de trabajar en equipos. De acuerdo a Cherniss *et al.* (1998) existen tres fases para incorporar la práctica de los elementos de la inteligencia emocional a las instituciones, las cuales son: a) preparar el camino, lo cual incluye evaluar las necesidades de la institución y sus integrantes, y motivarlos a la participación de manera voluntaria; b) hacer el trabajo de cambio, es decir, generar relaciones positivas entre los educadores y los aprendices, ofrecer oportunidades de práctica, entre otros; y c) evaluar el cambio, lo cual implica la necesidad de medir las competencias fortalecidas. En esa línea, se presenta la experiencia de diseño curricular a nivel superior de Nelson *et al.* (2015), quienes utilizaron cuatro fases que realizaron para incorporar elementos de la inteligencia emocional al currículo del doctorado en farmacia, estas fueron las siguientes: a) preparación y piloto; b) entrenamiento y capacitación de los educadores; c) transferencia y mantenimiento; y d) evaluación.

Una experiencia de incorporación de competencias socioemocionales en la educación superior, es la del Modelo Educativo TEC 21 (Tecnológico de Monterrey, 2018), el cual tiene como objetivo brindar a sus estudiantes una formación integral que les permita mejorar su competitividad a nivel profesional. Para ello, dentro de sus 7 competencias clave, dos se pueden identificar como competencias

socioemocionales, la primera es el “autoconocimiento y gestión”, busca que los estudiantes elaboren su proyecto de vida personal y profesional, integrando sus recursos intelectuales y emocionales; y la segunda es la “inteligencia social” a través de la creación de entornos de trabajo colaborativos y de negociación, apreciando la multiculturalidad y diferencias individuales. Además, propone el Liderazgo como una competencia disciplinar y transversal, con el objetivo que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades. Para lo cual, se aporta a su fortalecimiento desde el plan de estudios y desde los espacios co-curriculares, a través de la formación de grupos estudiantiles en que el estudiante pueda ejercer de manera activa y vivencial su liderazgo.

De esta forma, las experiencias internacionales evidencian tres aspectos en común para el diseño e implementación de Programas de Educación Socioemocional, estas son las siguientes: su objetivo está orientado a brindar herramientas para afrontar los desafíos del siglo XXI, consideran las demandas educativas y laborales, y proponen marcos orientadores para la educación y evaluación (UNICEF, 2015). Por ello, es importante reconocer e identificar aquellas experiencias educativas que buscan fortalecer las competencias socioemocionales, con el objetivo de recuperar los aprendizajes y obtener lineamientos para su implementación.

A nivel nacional, de acuerdo a lo mencionado por Villalaz y Medina (2020) es importante reflexionar que si bien el currículo universitario se ha visto influenciado por eventos socio-culturales, en la actualidad no se cuenta con políticas educativas que sean suficientes para regular la educación superior. En esta línea, evidencian la disposición y necesidad de las universidades peruanas de actualizar su currículo de acuerdo a los estándares de calidad nacionales e internacionales.

Cabe mencionar que, entre las orientaciones generales para el currículo universitario nacional, se encuentran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) hacia el año 2030 brindan orientación a nivel mundial para mejorar la calidad de vida de todos. Dentro de los cuales, se encuentra el ODS 4 de “Educación de Calidad” con el cual se pretende lograr una educación inclusiva, de calidad y promover el aprendizaje durante toda la vida (ONU, 2020). Entre las metas del ODS

4 se encuentra la de generar una cultura de paz y no violencia, para lo cual, se entiende que es necesario incluir las competencias socioemocionales dentro del currículo de las instituciones educativas de todo nivel. En el caso de Perú, se encuentra comprometido con el logro de los ODS para lo cual se espera contar con la cooperación del gobierno, del sector privado y de la sociedad (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020).

Además, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020), es un documento que sienta las bases para los aspectos relevantes que deberán ser contemplados en el currículo de las instituciones educativas peruanas. Este documento incluye el eje de vida ciudadana, con el cual se pretende lograr una convivencia justa, con respeto y confianza. Asimismo, incorpora el eje de bienestar socioemocional que busca favorecer el desarrollo personal de cada individuo al igual que las relaciones interpersonales saludables. A nivel superior, señala que esta es una etapa para continuar con la formación a lo largo de la vida, invitando a actualizar sus competencias, para incluir además de aquellas netamente profesionales, otras que aporten a la formación humana, en relación a aspectos como la autonomía, adaptabilidad, solución de problemas y la capacidad para trabajar bien con otros. De esta forma, se puede concluir que incorporar las competencias socioemocionales en el currículo a nivel superior contribuirá al cumplimiento de los objetivos del PEN 2036.

Por último, se aprecia que son diversas universidades a nivel nacional, las que han incorporado en su currículo las competencias socioemocionales. En el caso del Consorcio de Universidades, integrado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad del Pacífico, la Universidad de Lima y la Universidad Peruana Cayetano Heredia, se aprecia que las competencias socioemocionales han sido incorporadas en sus proyectos educativos dentro de las denominadas competencias clave del perfil general del egresado. Sin embargo, se cuenta con poca socialización de experiencias en formación de competencias socioemocionales a nivel superior. Por lo cual, la presente investigación pretende aportar conocimientos empíricos que motiven la reflexión y evidencien la necesidad de compartir programas educativos de esta naturaleza a nivel superior en Perú.

CAPÍTULO III.

LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS FORMATIVAS EXTRAACADÉMICAS (EFE)

En la actualidad, el cambio es lo que caracteriza al mundo, por lo cual es necesario que las instituciones educativas sean capaces de innovar en sus propuestas formativas de acuerdo a las necesidades sociales que van surgiendo con los nuevos acontecimientos sociales, económicos y culturales a nivel global. Para que ello sea posible, deberán considerar las principales políticas y normativas vigentes tanto a nivel nacional como mundial para que procuren ofrecer una educación accesible y de calidad, que forme de manera integral a sus estudiantes, al potenciar su desarrollo personal y social. A continuación, se presentarán los conceptos de innovación curricular, cambio en la educación, al igual que las principales normativas a tener en cuenta durante dichos procesos. Finalmente, se reflexionará respecto a los cambios que surgieron en el Plan EFE debido a la Pandemia por COVID-19 durante el año 2020.

3.1. LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es importante partir de que todo proyecto educativo tiene como base una propuesta curricular que orientará las acciones formativas de los principales actores dentro de un determinado contexto histórico y social (Barraza, 2018; Luna y López, 2011). Para ello, Kemmis define el currículo como “la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (Kemmis, 1993, p.3 en Barraza, 2018, p.114). En la misma línea, Stenhouse lo define como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1975, p.5 en Barraza, 1998, p.114).

A partir de la propuesta de ambos autores, Barraza (2018) presenta las siguientes consideraciones: (a) para comprender el currículo se debe considerar la teoría y la práctica curriculares; (b) el currículo se debe construir teniendo en cuenta el contexto histórico y social, al igual que los cambios que van surgiendo en este contexto; y, (c) se debe analizar el currículo de manera crítica considerando todos los actores del contexto educativo, sean estos internos o externos. En este sentido, es necesario analizar el currículo de manera constante, pues éste se debe ir adecuando a través de procesos de innovación curricular para dar respuesta a las necesidades sociales desde la educación.

La innovación curricular de acuerdo a Rivas (2010) alude a la incorporación de algún elemento nuevo al currículo actual. Dichos elementos, surgen a partir de los cambios del contexto histórico-cultural que generan la necesidad de adecuar la propuesta formativa (Guzmán, Maureia, Sánchez y Vergara, 2015). En este sentido, “la innovación educativa tiene una intencionalidad específica: la transformación de la realidad, con miras a generar un contexto que se considera más eficaz para el logro de objetivos planteados (Guzmán, Maureia, Sánchez y Vergara, 2015, p.63).” De esta forma, los cambios en el contexto histórico-cultural pueden ser considerados como un motor que van a impulsar que se generen innovaciones curriculares.

En cuanto a los procesos de cambio a nivel educativo, de acuerdo a Fullan (2002) “el quid del cambio es cómo asumen los individuos esta realidad” (p.1). Por ello, menciona que es importante encontrar formas de involucrar a los docentes en espacios de reflexión que faciliten el desarrollo de nuevos procesos y concepciones que ayuden a mantener los cambios deseados en el futuro.

A partir de ello, Fullan (2002) refiere que es importante valorar aquellos aspectos de la práctica docente que se ven afectados por los cambios y que son necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje, entre ellos, se encuentran los siguientes: 1) el uso de *materiales didácticos* que podrían ser adaptados o nuevos; 2) el uso de nuevos *enfoques didácticos* (dentro de los cuales se encuentran las estrategias didácticas o actividades); y 3) las *creencias* que podrían cambiar respecto a los programas educativos y sus políticas. Dentro de lo cual, el cambio se vuelve más difícil y complejo si el docente debe aprender nuevas habilidades y conocimientos;

por lo cual, crear espacios de discusión y práctica para ellos resulta de vital importancia para generar sentido compartido y compromiso con el cambio y su proceso.

Por último, Fullan (2002) menciona que existen cuatro fases en el proceso de cambio, tal como se menciona a continuación: 1) la iniciación, que se refiere al proceso de tomar la decisión de cambio, quién lo inicia y si es deseable; 2) la implementación (esta fase puede durar uno, dos años o más) e incluye la aplicación e intentos de llevar a cabo las nuevas prácticas; 3) la institucionalización (de tres a cinco años en adelante) en caso se decida incluir los cambios como parte del sistema; y 4) los resultados, que se valoran en cuanto a los logros de aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje de la institución para afrontar cambios a futuro. En este sentido, el cambio se vive como un proceso de largo alcance en el que es necesario generar espacios que permitan la reflexión continua de los docentes, que son quienes finalmente ejecutan las acciones innovadoras en el día a día de su práctica docente.

En este sentido, se aprecia que son los cambios histórico-culturales los que propician que en los entornos educativos se inicien procesos de transformación e innovación curricular. Los cuales, deben considerar su posterior implementación en la praxis a través de las aulas y la interacción entre el docente y estudiantes. Sumado a ello, es necesario que las autoridades de las instituciones educativas consideren las políticas que van a orientar el desarrollo e implementación de los programas educativos. En el caso de las universidades peruanas, estas serían aquellas normas, políticas y lineamientos brindados por el Ministerio de Educación; así como, pueden considerar las normativas y pautas internacionales, todo ello, con el objetivo de asegurar la pertinencia de su proyecto educativo.

A nivel internacional, Delors (1996) propone cuatro pilares que todo proyecto educativo debería considerar para la formación durante toda la vida, los cuales, tal como se mencionó previamente son los siguientes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; siendo los dos últimos pilares, aquellos relacionados a las competencias socioemocionales. De manera particular destaca la necesidad de formar para una sociedad global, con comunicación, cohesión e interdependencia no solo a nivel local, sino mundial.

En cuanto a la normativa internacional para la educación universitaria, es importante reconocer los avances del continente europeo para establecer lineamientos que orienten sus proyectos educativos hacia un horizonte en común. Tal es el caso de la Declaración de Bolonia (1999), la Declaración de Praga (2001) y la Declaración de Berlín (2003), en las cuales se establecen objetivos de aprendizaje basados en competencias, estructuras y pautas que orienten la calidad del currículo de las universidades europeas que se comprometieron con dicho proyecto. Para lo cual, se plasman dichas intenciones de manera concreta en el proyecto “*Tuning* - Sintonizar las estructuras educativas de Europa” (Espacio Europeo de Educación Superior, 2020), el cual da cuenta de un proyecto social compartido por las 130 instituciones educativas que la conforman. Con ello, brindan la posibilidad a sus estudiantes y egresados de movilizarse entre distintos países que cuentan con un proyecto educativo alineado.

Luego, la Declaración de Incheon (2015, p.1-3) plantea un marco de acción para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que promueve el acceso a una educación de calidad hacia el año 2030. Con ello, se propone un panorama en común para la educación a nivel mundial, entre los enfoques estratégicos se encuentran los siguientes: fortalecer las políticas que regulan los sistemas educativos; promover la equidad, la inclusión e igualdad de género; centrarse en la calidad y el aprendizaje; promover el aprendizaje a lo largo de la vida; y, ocuparse de la educación en situaciones de emergencia, lo cual incluye las pandemias. En suma, brinda lineamientos para que las instituciones educativas puedan alinear sus proyectos educativos y contribuir al ODS 4, procurando ofrecer una formación de calidad, inclusiva y a lo largo de toda la vida.

De manera posterior, a nivel mundial se proponen las competencias globales (OECD, 2018), las cuales son definidas como una capacidad multidimensional, pues las personas que cuenten con competencias globales serán capaces de abordar y aportar tanto a problemas locales como interculturales, comprender distintas perspectivas, interactuar de manera positiva con otras personas, y dirigir sus acciones de manera responsable hacia el desarrollo sostenible y el bien común. Es decir, a la fecha se mantiene el interés a nivel mundial por promover una convivencia respetuosa, cooperativa, el respeto y la tolerancia hacia la diversidad,

siendo pertinente incluir el desarrollo de dichas competencias en los currículos de los proyectos educativos de todo nivel.

Además, es importante considerar las metas educativas hacia el año 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), año seleccionado, debido a que la mayoría de países iberoamericanos celebran los 200 años de su independencia. Dichas metas consideran un proyecto educativo en común de acuerdo a los principales desafíos de la zona, como lo son la pobreza, desigualdad y exclusión. Para lograrlo, será necesario priorizar el acceso y la calidad de la educación; y, de manera específica, para la formación profesional, se pretende disminuir las brechas que existen entre la formación superior y las demandas del mercado laboral, con el objetivo de facilitar el acceso a las oportunidades de empleo. Asimismo, se propone que la educación a lo largo de la vida, debe formar a las personas para vivir y trabajar con dignidad, integrarse y aportar a la sociedad, y para continuar aprendiendo. En suma, es a partir de los resultados alcanzados en el año 2021, que se plantea el cierre de una etapa sobre la cual se deberán establecer nuevas metas para continuar la hacia la construcción de una sociedad compartida.

A nivel nacional, es necesario considerar la Ley General de Educación N°28044 (Congreso de la República, 2013), que señala que la educación se debe dar a lo largo de toda la vida y esta se debe dar de manera integral, procurando el desarrollo del potencial de la persona y que sea capaz de integrarse y aportar a la sociedad. En la misma línea, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN, 2036) indica cuatro propósitos para la educación, los cuales son (i) vida ciudadana, (ii) inclusión y equidad, (iii) bienestar socioemocional, y (iv) productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad. Además, señala que las acciones educativas se deben orientar desde las personas, atendiendo su complejidad bajo los diferentes contextos. De esta forma, ambos documentos orientan los proyectos educativos a nivel nacional y es evidente que consideran formar a la persona para la vida en sociedad.

No obstante, dichos lineamientos se deben complementar con la Ley Universitaria N°30220 (Congreso de la República, 2014), que brinda los lineamientos que toda universidad peruana debería incluir en sus proyectos educativos. Dentro de los cuales, se establece entre los fines de la universidad que

debe formar profesionales de calidad y de manera integral, que aporten a solucionar los problemas sociales del país. Asimismo, deben formar personas libres en una sociedad libre, promover la inclusión social, y servir a la comunidad y su desarrollo integral. Sumado a ello, la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-productiva (Ministerio de Educación, 2019b), que se encuentra alineada a la búsqueda de una formación integral, accesible y de calidad. En consecuencia, se observa que la realidad de la educación universitaria a nivel nacional, se encuentra orientada a solucionar problemas sociales como la pobreza, el acceso a la educación de calidad y a oportunidades laborales que permitan a los individuos desarrollarse como personas y contribuir al desarrollo social.

3.2. EL PLAN EFE COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Para la presente investigación, se analizará la experiencia formativa extraacadémica (EFE) de introducción a las competencias socioemocionales que pertenece a un Plan de experiencias formativas extraacadémicas (Plan EFE) de una universidad privada de Lima. El mismo se podría considerar una innovación curricular debido a que la universidad decidió incorporar al currículo una oferta formativa enfocada en desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes de manera progresiva durante sus años de estudios, en respuesta a las necesidades percibidas a nivel social y laboral (Guzmán, Maureia, Sánchez y Vergara, 2015; Rivas, 2010).

Desde que fue fundada, dicha institución educativa ha tenido el propósito de formar profesionales que aporten al desarrollo económico y social del país. Es así que, a partir de las demandas del entorno socio-cultural y de la retroalimentación recibida por parte de los principales empleadores de practicantes y egresados de la universidad, se tomó la decisión de incorporar a su propuesta formativa un espacio complementario a la formación académica, haciendo uso de actividades extraacadémicas para fortalecer el aspecto socioemocional de sus estudiantes.

A modo de antecedente, Becerra y La Serna (2010) realizaron una investigación en la que contaron con la participación 30 de los principales empleadores de los estudiantes de la universidad e identificaron aquellas competencias más demandadas por los mismos a nivel técnico y socioemocional. Respecto a las últimas, señalaron la importancia de contar con jóvenes

profesionales capaces de establecer relaciones sociales con empatía y que estén dispuestos a trabajar en equipo. Además, de la capacidad de adaptarse a distintas culturas y contextos, para lo cual reconocieron que es necesario conocerse primero a sí mismos. Finalmente, los empleadores entrevistados percibieron que era necesario mejorar la formación en competencias socioemocionales por parte de la universidad.

Asimismo, es relevante mencionar que de acuerdo a los “Lineamientos para el cuidado integral de la salud mental en las universidades” (Ministerio de Educación, 2019a), las universidades deben procurar ofrecer espacios protectores que mejoren el afrontamiento de los estudiantes ante situaciones de riesgo. Entre las estrategias de promoción de la salud mental, se espera favorecer la práctica de conductas saludables, fomentar la autoestima de las personas y crear espacios compartidos de participación ciudadana.

De esta forma, a nivel institucional se reconoció la necesidad de fortalecer y desarrollar las competencias socioemocionales de sus estudiantes, mediante actividades que favorezcan su desarrollo personal y social, a través de la incorporación del Plan EFE a su proyecto educativo. Ello, no solo para responder a las demandas del mercado laboral, si no con el objetivo de ofrecer una formación integral, para la vida, que aporten a la sociedad y que cuenten con espacios de protección para su salud mental.

En la actualidad, la universidad que fue escenario de la presente investigación se encuentra en proceso de revisión de su Modelo Educativo, lo cual incluye el Plan EFE, resulta relevante investigar respecto a la experiencia de ejecución de la EFE de introducción a las competencias socioemocionales y las prácticas docentes, pues brindará la oportunidad de reflexionar respecto a su contribución para la formación integral de los estudiantes.

3.3. CAMBIOS GENERADOS EN EL PLAN EFE COMO CONSECUENCIA DE LA PANDEMIA POR COVID-19

La universidad en la que se realizó la investigación cuenta con casi 60 años de existencia, por lo cual ha atravesado por distintos cambios debido a la coyuntura nacional, tales como la reforma universitaria, la Pandemia por COVID-19 y el uso

de las TIC para poder brindar continuidad a la educación superior durante este periodo.

Desde su fundación, dicha universidad procura que su propuesta formativa contribuya a formar profesionales que aporten a la solución de las problemáticas sociales del Perú y el Mundo; y de esta forma justificar la pertinencia de su currículo ante las demandas y necesidades actuales (Arias, Corzo y Aguilar, 2005). Motivo por el cual, es importante reflexionar respecto al impacto que ha tenido dichos cambios sobre su propuesta formativa, con especial énfasis en la coyuntura actual. Debido a que, esta conllevó a la universidad a replantear la modalidad de su oferta educativa de la modalidad presencial hacia la virtual; lo cual generó que los docentes del Plan EFE deban adaptar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje en un corto periodo de tiempo e incluso sobre la marcha del desarrollo de sus sesiones, siendo relevante crear espacios de reflexión que permitan identificar buenas prácticas en favor del aprendizaje de los estudiantes de dicha institución.

Primero, es necesario considerar que la formación superior universitaria a nivel nacional, experimentó la creación masiva de instituciones educativas, por lo cual surgió la necesidad de empezar a regular su calidad. Para ello, desde el año 2015 las instituciones educativas de nivel superior iniciaron procesos de cambio que les permitiera alinearse a la normativa brindada por el Ministerio de Educación. Fue entre los años 1996 y 2012 que, en Perú, se crearon alrededor de 82 universidades públicas y privadas, lo cual, si bien generó un incremento en el acceso a este nivel de educación, también trajo la pérdida de control de la calidad de los servicios educativos y falta de regulación en la relación de oferta-demanda, impactando de manera negativa en las posibilidades de empleo para los egresados (Ministerio de Educación, 2015; Rodríguez y Montoro, 2013).

En consecuencia, en el año 2015, el Ministerio de Educación inició un proceso de reforma de la educación superior universitaria a nivel nacional, con el fin de asegurar un servicio educativo integral, que aporte a la formación de ciudadanos competentes para afrontar las demandas de la sociedad y con las capacidades necesarias para integrarse al mercado laboral. Para lo cual, en la actualidad las universidades públicas y privadas están apostando por la formación basada en competencias (Carrillo, Pérez y Vásquez, 2018).

Segundo, en cuanto al contexto de cambio para la presente investigación, éste se dio a nivel global, a inicios del mes de abril del año 2020, la UNESCO (2020) recomendó a los gobiernos e instituciones de educación superior, que se estaban viendo afectadas por el inicio y la propagación de la Pandemia por COVID 19, que realicen esfuerzos por planificar e implementar las medidas necesarias que permitan resguardar la salud de sus estudiantes sin perjudicar su derecho a continuar con su educación. Entre las recomendaciones brindadas, estuvieron las de suspender las actividades académicas presenciales y como alternativa utilizar plataformas virtuales que permitan la continuidad del aprendizaje.

A nivel nacional, el 16 de marzo del año 2020 se inició un periodo de aislamiento social obligatorio (cuarentena) en consecuencia a la Pandemia por COVID-19, lo cual repercutió directamente sobre las instituciones educativas y sus programas (Ministerio de Educación, 2020). El Ministerio de Educación de Perú (2020) brindó lineamientos para orientar a las instituciones de educación superior a nivel nacional en la continuidad de su oferta educativa respetando las restricciones del aislamiento social obligatorio (cuarentena) del año 2020. Dentro de ellos, se indicó que primero se debía realizar la planificación curricular, priorizando los aprendizajes según cada programa curricular, para luego proceder a la digitalización de los contenidos seleccionados y decidir si el desarrollo de las sesiones sería sincrónico o asincrónico. En consecuencia, durante el periodo de emergencia sanitaria la educación superior debía continuar a distancia, a través del uso de plataformas virtuales y medios de comunicación disponibles. Por otro lado, las actividades educativas que no pudiesen ser virtualizadas debido a sus características particulares, debían ser reprogramadas por cada institución.

Es así que, a nivel de educación superior se inició un marcado proceso de cambio necesario para garantizar su continuidad, debiendo migrar de la modalidad presencial hacia la modalidad virtual de enseñanza y teniendo que cambiar las aulas físicas por los EVA. Todo ello, impactó sobre las prácticas docentes, ya que en poco tiempo debieron adaptar sus acciones y creencias relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluyó replantear el uso de materiales didácticos, de enfoques didácticos y de sus propias creencias respecto al programa educativo (Fullan, 2002). En este sentido, es relevante investigar respecto a las prácticas docentes de una Experiencia Formativa Extraacadémica, considerando

las percepciones de los estudiantes respecto a su aporte y limitaciones para su aprendizaje.

Tal como se mencionó previamente, uno de los principales cambios que trajo la Pandemia por COVID-19 del año 2020, fue la necesidad de migrar de las aulas presenciales hacia las aulas virtuales.

Para ello, la educación superior a distancia puede ser definida de acuerdo a las características que cada autor o investigador desee resaltar; sin embargo, estas tienen en común “la interacción diferida en el tiempo y/o separada en el espacio entre los actores del proceso educativo” (UNESCO y Ministerio de Educación, 2017, p. 13). Asimismo, la UNESCO y el Ministerio de Educación (2017), así como Martínez (2008) señalan que una característica esencial de la educación a distancia es fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante. Para lo cual, refieren que se debe utilizar recursos tecnológicos y materiales didácticos que permitan que el estudiante aprenda de manera flexible de acuerdo a sus propios ritmos. Asimismo, se debe acordar un medio de acompañamiento o tutoría al estudiante, a través de una comunicación sincrónica o asincrónica que permita generar una relación entre el docente y el estudiante. En cuanto a los tipos de educación a distancia, cuando se utilizan al 100% los medios virtuales este se conoce *como e-learning* y cuando se utilizan medios virtuales y presenciales como *b-learning*. En el caso del Plan EFE, se migró a la modalidad de educación a distancia, utilizando medios virtuales, en este caso la universidad decidió optar por brindar clases de manera sincrónica al 100%, lo cual repercutió en la planificación, diseño, desarrollo y evaluación de las sesiones de cada docente.

En este sentido, la mediación de la tecnología en la educación a distancia permite compartir información y facilitar la comunicación entre el docente y el estudiante (Collis, 1995 en Martínez, 2008). Entre los recursos tecnológicos que se pueden utilizar en la educación superior a distancia se encuentran los EVA, los cuales se definen como “una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo” (Silva, 2017, p.4). Los EVA son considerados como una innovación de las TIC en la educación superior (Silva, 2017). Para que los docentes puedan incorporar las TIC a su práctica es importante que cuenten con espacios de capacitación y discusión,

que les permita crear significados compartidos e innovaciones que incluyan metodologías que vayan acorde a su contexto socio-cultural (Fainholc, 2016; Fullan, 2002).

A nivel de Latinoamérica, las instituciones educativas de nivel superior han ido incorporando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de manera gradual desde finales del siglo XX, tanto para la modalidad presencial como a distancia. De acuerdo a la UNESCO y el Ministerio de Educación (2017), en Perú la educación a distancia se ha dado en tres generaciones tal como se menciona a continuación: la primera, incorporando materiales impresos y módulos auto instructivos; la segunda, utilizando los medios de comunicación; y la tercera, llamada contemporánea, que incluye el uso de las TIC, las redes y el uso de multimedia. Incluso a nivel nacional, existe la Ley General de Educación N°28044, la cual dentro del artículo 9 menciona que las TIC deben ser parte de los programas curriculares de la formación de niños, adolescentes y adultos (Congreso de la República del Perú, 2013). Para ello, la UNESCO y el Ministerio de Educación (2017) destacan la importancia de fortalecer las competencias de los profesores para que integren las TIC a su práctica y de este modo ayudar a garantizar el derecho fundamental a la educación.

Si bien se han estado realizando diversas innovaciones y mejoras educativas basadas en el uso de herramientas digitales; hasta antes del inicio de la Pandemia y cuarentena por el COVID-19, esta modalidad de enseñanza-aprendizaje presentaba aún varios aspectos de mejora en Latinoamérica (Fainholc, 2016; Gross y Noguera, 2013). En Perú, el inicio de la cuarentena por COVID-19 requirió que, de manera repentina, las instituciones de formación superior inicien el proceso de adaptación curricular que permitan dar continuidad a sus programas académicos. Por ello, una de las alternativas aplicadas para dar continuidad a la formación superior fue la educación a distancia y el uso de EVA.

De manera particular, en Lima se formó el Consorcio de Universidades, el cual, se ha convertido en una comunidad educativa para intercambiar y fomentar las buenas prácticas docentes. Asimismo, durante el periodo de cuarentena por el COVID-19 se alinearon para emitir comunicados respecto a los cambios que fueron implementados para permitir la continuidad de sus servicios educativos. Por último,

es importante mencionar que los modelos educativos de las cuatro universidades incluyen dentro de sus ejes formativos o como competencias genéricas, aquellas que les permitan formar profesionales y ciudadanos con habilidades interpersonales, que trabajen de manera colaborativa, que sean éticos y que tengan disposición para poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.

Para dar continuidad al Plan EFE, la universidad en la que se realizará la presente investigación, optó por utilizar la herramienta virtual *Blackboard Collaborate*, la cual permitió ofrecer clases sincrónicas; sin embargo, previo al inicio de la cuarentena no se tenía registro del porcentaje de docentes capacitados para su uso, por lo cual se decidió capacitar de manera personalizada a los mismos. Además, se asignó a cada docente un facilitador de soporte técnico durante el 100% de duración de cada una de sus clases para poder atender dudas y resolver inconvenientes técnicos. De esta forma, los docentes del Plan EFE además de rediseñar y replantear los contenidos curriculares de sus EFE, debieron aprender rápidamente el uso del EVA para el desarrollo sincrónico del 100% de sus clases. Por lo cual, la incorporación del uso de nuevas herramientas tecnológicas es un factor relevante de considerar durante la presente investigación.

CAPÍTULO IV.

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se abordará el diseño metodológico utilizado para la realización de la investigación. Para ello, se presentarán los objetivos, el enfoque y método, y la descripción del caso.

4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se plantea el siguiente problema: **¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes en una EFE en el primer año de carrera de una universidad privada de Lima?**

4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1. Objetivo general

Analizar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes en una EFE en el primer año de carrera de una Universidad Privada de Lima.

4.2.2. Objetivos específicos

1. Describir las prácticas docentes con orientación centrada en el docente desde la percepción de los estudiantes en una EFE.
2. Describir las prácticas docentes con orientación centrada en la facilitación del aprendizaje desde la percepción de los estudiantes en una EFE.
3. Describir las prácticas docentes con orientación centrada en el estudiante desde la percepción de los estudiantes en una EFE.

4.3. ENFOQUE Y MÉTODO

El presente trabajo de investigación se basa en el paradigma interpretativo ya que las creencias del investigador y las teorías seleccionadas orientarán el diseño y proceso de la misma; y permiten incorporar un enfoque cualitativo (Creswell & Poth, 2018).

El enfoque cualitativo tiene como principal interés conocer el sentido que otorgan los participantes a sus vivencias (Creswell & Poth, 2018; Creswell, 1994). Asimismo, recoge información basada en sus percepciones, significados subjetivos, conocimientos y prácticas; a través del discurso y descripciones (Taylor y Bogdan, 1984). Además, la relación del investigador con el campo de investigación y con los participantes se asume como parte del proceso de producción de conocimiento (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2004; Creswell, 1994). Es de nivel descriptivo porque pretende recopilar información a partir de las percepciones de los estudiantes (Esteban, 2018).

Respecto al método, es un estudio de caso, que de acuerdo a Stake (1999) se trata de un proceso de comprensión y descripción de una determinada realidad. En esta línea y de acuerdo a la propuesta de este autor se trata de un caso único e instrumental. Es único, pues se centrará en las prácticas docentes de una EFE de ICS en función a los datos obtenidos de varios informantes; y su finalidad es de tipo descriptivo, debido a que se pretende tener un primer acercamiento a dicha realidad. Es instrumental, ya que se espera obtener información que permita comprender mejor la naturaleza de las prácticas docentes de una EFE y así dar respuesta a la pregunta de investigación (Simons, 2011).

4.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Para la presente investigación se presentará el caso de las prácticas docentes de una experiencia formativa extraacadémica (EFE) de Introducción a las competencias socioemocionales (ICS) dirigida a estudiantes de una universidad privada de Lima. A continuación, se realizará la descripción del caso, para lo cual se brindará el marco general que contempla esta EFE y luego se describirá de manera particular la EFE de ICS.

El Plan de experiencias formativas extraacadémicas (Plan EFE) “es el conjunto estructurado de experiencias que forman parte esencial de la vida universitaria” (Fuente: Documento Interno, p.3). A partir de 12 EFE que tienen el objetivo de aportar “al desarrollo de las competencias Sello UP, prestando particular atención al componente socio emocional y actitudinal de las mismas” (Fuente: Documento interno, p.4). Para ello, se inició la etapa de diseño curricular durante el año 2016 y fue incorporado al Modelo Educativo de la institución en el año 2017. Tal como se observa en la Figura 6, la universidad decidió colocar esta propuesta extraacadémica al mismo nivel de su propuesta académica debido al valor que aportaría a su proyecto educativo.

Figura 6: Modelo Educativo de la Universidad



Tomado de: Documento interno de la universidad, 2019.

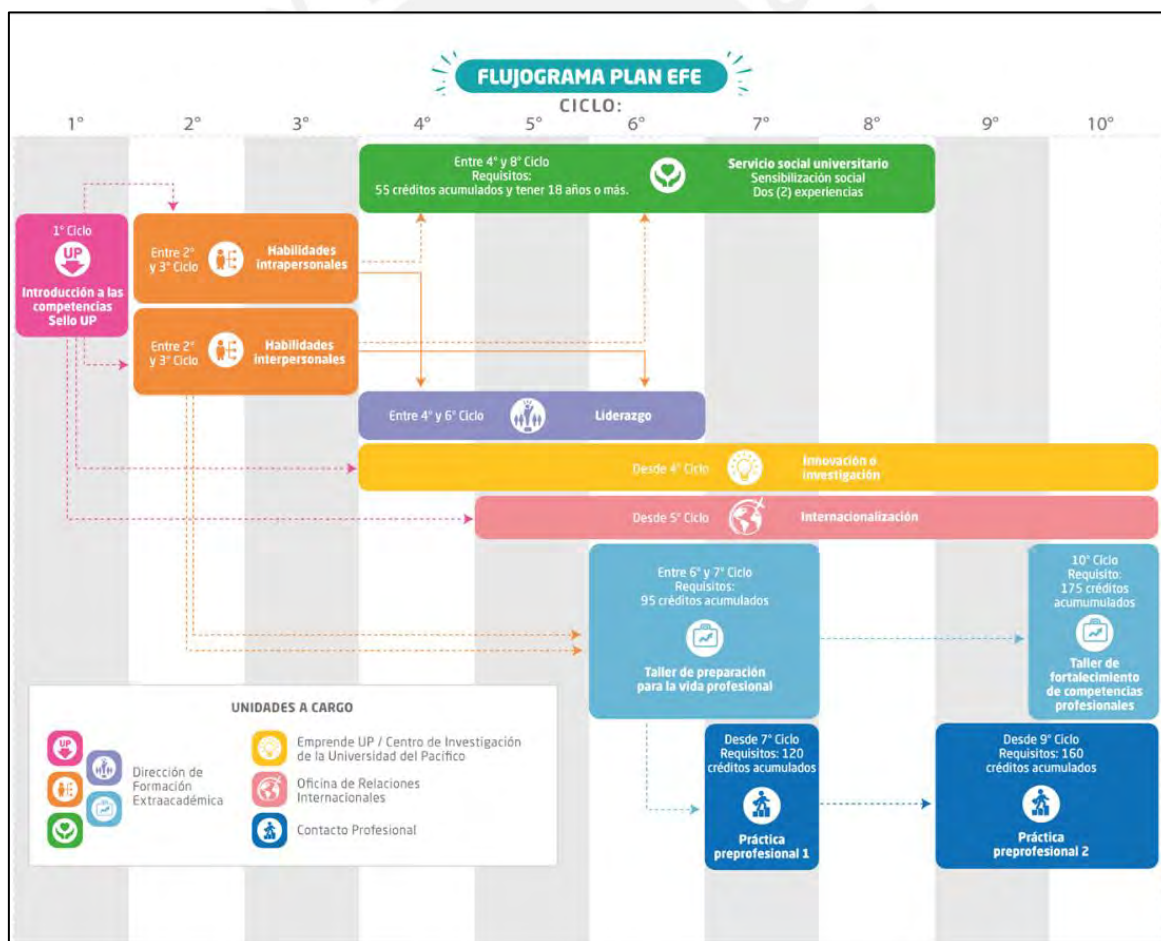
Cabe mencionar que los estudiantes de todas las carreras deberán completar de manera obligatoria las 12 experiencias formativas extraacadémicas (o co-curriculares) durante sus años de estudios de manera paralela a su Plan de Estudios Académico para poder obtener los 12 créditos extraacadémicos necesarios para su egreso.

Tal como se mencionó, las EFE tienen el objetivo de aportar a la formación de las competencias clave de la universidad (estas son las siguientes: liderazgo, ética y responsabilidad social, pensamiento crítico, trabajo en equipo y comunicación efectiva). Además de contribuir al fortalecimiento de las

competencias socioemocionales de los mismos a través de experiencias de aprendizaje experiencial.

A nivel de estructura del Plan EFE, tres EFE cuentan con solo una versión de la experiencia, que son la EFE de introducción a las competencias socioemocionales y las dos de Fortalecimiento de Competencias Profesionales. Mientras que, las 9 EFE restantes cuentan con múltiples formas de realizar esta experiencia, las cuales pueden ser a través de la oferta de EFE que se brinda a través de la matrícula o a través de un proceso de convalidación externa. De esta manera, los estudiantes pueden seleccionar las actividades a realizar de acuerdo a sus preferencias personales y profesionales, tal como se puede apreciar en la Figura 7.

Figura 7: Flujograma del Plan EFE



Tomado de: Documento interno de la Universidad, 2019.

Dentro del Plan EFE, se encuentra la EFE de introducción a las competencias socioemocionales, la cual es la primera del Flujograma y es

obligatoria para todos los estudiantes que cursan el primer semestre en la institución educativa en mención y equivale a un crédito extraacadémico.

Esta EFE, se ha ejecutado desde el año 2016 bajo una versión de piloto y de manera oficial desde el año 2017 hasta el año 2019, para lo cual, se han realizado diversos ajustes con el objetivo de aportar al bienestar integral y desarrollo personal de los estudiantes de la universidad. A partir del año 2019, esta EFE tuvo como objetivo presentar a los estudiantes el Modelo Educativo y competencias clave de la universidad; así como fortalecer sus competencias socioemocionales. Posterior a ello, durante el año 2020, fue necesario adaptar toda la propuesta EFE hacia la modalidad virtual de acuerdo a la normativa nacional por la Pandemia por Covid-19, considerando además las nuevas necesidades del contexto histórico-cultural.

Para la presente investigación se delimitó el estudio a la EFE de introducción de competencias socioemocionales desarrollada durante el semestre académico 2020-II, la cual tuvo un total de 9 secciones, 8 docentes y 280 estudiantes. En este sentido, bajo la nueva coyuntura, los docentes debieron afrontar e intentar dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo desarrollar las competencias socioemocionales? ¿cómo aplicar los enfoques y estrategias didácticas en un entorno virtual de aprendizaje? Cabe mencionar que los docentes que dictaron el curso durante dicho semestre eran profesionales de las carreras de psicología y comunicaciones, que contaban con experiencia en la enseñanza de experiencias orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales.

La coordinadora de dicha EFE, quien además realizó la presente investigación, brindó a los docentes un sílabo de la EFE y una guía para el desarrollo de las sesiones que incluía pautas para utilizar el nuevo entorno virtual de aprendizaje, enfoques y estrategias didácticas, y un sistema de evaluación. En cuanto a la estructura de la EFE, es importante considerar que constó de tres unidades didácticas, la primera tenía el objetivo de que el estudiante comprenda el modelo educativo de la institución; la segunda, de profundizar en su autoconocimiento para facilitar su adaptación a la vida universitaria; y la tercera, de identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora para fortalecer sus relaciones interpersonales.

Por otro lado, si bien se brindaron actividades didácticas sugeridas para el desarrollo de las sesiones, se contó con otras que fueron incorporadas en el sistema de evaluación y se debían realizar de manera obligatoria, las cuales fueron las siguientes:

- Elaborar un portafolio que facilite el aprendizaje autónomo de los estudiantes de los principales temas y contenidos desarrollados durante las sesiones sincrónicas. Se optó por esta herramienta debido a su naturaleza integradora que propicia el aprendizaje autónomo y permite evaluar por competencias en la educación superior (Galván, 2015; Mellado, 2014).
 - La primera entrega, incluyó la elaboración de dos organizadores gráficos de dos lecturas sobre la Inteligencia Emocional, con el objetivo de que los estudiantes generen una estructura base que les permita jerarquizar y relacionar dichos conceptos desde su propia comprensión (Novak, 1990).
 - La segunda, implicó la elaboración de una Matriz FODA cruzada, considerando el análisis de los siguientes insumos: resultados de la evaluación psicológica de ingreso, cuestionario de autoconocimiento, autobiografía, y el *feedback* de dos personas cercanas al estudiante.
 - La tercera y última entrega, incluyó la planificación de su vida universitaria, considerando los cursos académicos y extraacadémicos, y sus propias características y preferencias personales.
- Discusión y análisis de casos en equipos, con el objetivo de compartir experiencias y vivencias de cada uno de los integrantes, fomentando el pensamiento crítico y la generación de estructuras mentales que surjan a partir de dichas discusiones (Biggs, 2006). Para lo cual, se contó con tres casos:
 - El primer caso “Rol de estudiante universitario”, tuvo el objetivo de reflexionar respecto a sus recursos para afrontar las demandas de este nuevo rol.

- El segundo fue el caso “Ashley”, con el objetivo de comprender y practicar elementos y técnicas de la comunicación asertiva.
- El tercer caso “Ana Espinoza”, tuvo la intención de discutir respecto a la importancia de la planificación y organización durante la vida universitaria.

Además, los docentes debieron desarrollar presentaciones estructuradas que aporten conocimientos básicos a los estudiantes respecto al funcionamiento de la universidad. A partir de lo cual, realizaban preguntas que permitan a los estudiantes ofrecer su propia perspectiva, para lo cual, los docentes tenían la consigna de procurar generar un clima de confianza en el aula (Biggs, 2006).

Adicional a ello, se incluyó la participación a manera de invitados de estudiantes de semestres académicos más avanzados pertenecientes a organizaciones estudiantiles, con el objetivo de dar a conocer desde su propia experiencia temas que resultaran de interés para los ingresantes. De acuerdo a Biggs (2006) el aprendizaje entre compañeros es una actividad de enseñanza aprendizaje poco utilizada pero que puede ser muy eficaz no solo para aprender objetivos y alcanzar los logros de aprendizaje, sino para fortalecer las habilidades sociales.

De esta forma, los docentes de la EFE tuvieron una serie de pautas para su implementación que cada uno pudo ir adecuado a su propio estilo e incluso añadir otros elementos y actividades que hayan considerado relevantes. En ese sentido, es importante conocer las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes en una EFE de introducción a las competencias socioemocionales.

4.5. PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación fueron 11 de los 280 estudiantes que estuvieron matriculados en la EFE de introducción a las competencias socioemocionales durante el semestre académico 2020-II. Los criterios de selección fueron los siguientes: estar matriculado en una sección de la EFE de introducción a las competencias socioemocionales durante el semestre 2020-II, así como disposición y voluntad para participar. En este sentido, se contó con un muestreo por juicio, debido a que la investigadora definió los criterios de selección

en base a la revisión teórica y con el objetivo de procurar la representatividad muestral (Mejía, 2000).

A partir del principio de representación socioestructural, “cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación” (Mejía, 2000, p.166). Para ello, se procuró que la muestra sea heterogénea, logrando contar con la participación de al menos 1 estudiante de cada una de las 9 secciones de la EFE, de ambos sexos y provenientes de colegios públicos y privados, tal como se puede apreciar en la Tabla 1.

De esta forma, se contó con la participación de 9 mujeres y 2 hombres, con una edad promedio de 17 años de edad. Además, 7 de ellos provenían de un colegio privado, 3 de un colegio nacional y 1 de una universidad privada. Cabe mencionar que 10 eran ingresantes y 1 era estudiante de traslado.

Tabla 1. Participantes y docentes

Sección	Total de estudiantes	Participantes (sexo, colegio de procedencia)	Docente (profesión)
A	32	A1 (mujer, colegio privado)	D1 (Psicólogo)
B	30	B1 (mujer, colegio privado)	D2 (Psicóloga)
C	32	C1 (mujer, colegio público)	D3 (Psicóloga)
D	32	D1 (mujer, colegio privado) D2 (mujer, traslado de universidad privada)	D4 (Psicólogo)
E	30	E1 (hombre, colegio privado) E2 (mujer, colegio público)	D5 (Comunicadora)
F	32	F1 (mujer, colegio público)	D6 (Psicóloga)
G	32	G1 (mujer, colegio privado)	D4 (Psicólogo)
H	30	H1 (mujer, colegio privado)	D7 (Psicóloga)
I	30	I1 (hombre, colegio privado)	D8 (Comunicador)

Elaboración propia

Es importante destacar que fue un reto el lograr la participación de al menos un estudiante de cada sección de las EFE, debido a que se tuvo que contactar a un total de 36 estudiantes, durante un periodo de 3 semanas, de los cuales respondieron 13 (11 que pertenecen a la muestra y 2 al piloto). Debido a que se deseaba contar con una participación totalmente voluntaria, se esperó a que respondan solo aquellos estudiantes que tengan disposición y disponibilidad de tiempo, considerando que la aplicación de las entrevistas se realizó durante semanas de prácticas calificadas.

Para respetar la confidencialidad y anonimato, los nombres de los participantes fueron codificados para su posterior análisis. Asimismo, cada participante completó un Consentimiento Informado en el cual se indicó los derechos de su participación, de acuerdo a los principios éticos establecidos en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP (2016).

4.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista semi-estructurada, cuyo instrumento fue una guía con preguntas esenciales para el objetivo de la investigación (Berg, 2001). Se seleccionó la técnica de entrevista debido a que, con esta se busca comprender las vivencias cotidianas y perspectivas subjetivas de los participantes (Steiner, 2011).

Se elaboró una guía de entrevista a partir de una categorización apriorística, que permitió tener criterios predefinidos a partir de los tópicos elementales de la investigación (Cisterna, 2005). Ello, resulta de utilidad para aquellos investigadores nuevos o con poca experiencia en métodos cualitativos, al ser una herramienta que permite ordenar y facilitar la operatividad de la propia investigación. De esta forma, las categorías de análisis planteadas *a priori* que se utilizaron fueron las que se observan a continuación:

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Definición operacional
OE1		Orientación centrada en el docente	Son las acciones del docente en las cuales el logro de aprendizaje se da a partir de la reproducción y transmisión de contenidos, generando una limitada interacción frente al estudiante.
OE2	Prácticas docentes (OG)	Orientación centrada en la facilitación del aprendizaje	Son las acciones del docente en las cuales el logro de aprendizaje tiene como eje la relación que existe entre el docente y el estudiante.
OE3		Orientación centrada en el estudiante	Son las acciones del docente en las cuales el logro de aprendizaje se da a partir de la transformación mental. La responsabilidad del proceso es compartida, la motivación depende del estudiante, y se genera una relación bidireccional.

Elaboración propia

Luego, se realizó la validación de la guía de entrevista por 3 jueces expertos, cuyo perfil se puede apreciar en la Tabla 3, los cuales fueron contactados de acuerdo a las sugerencias y utilizando los formatos de la coordinación de la maestría. Ellos brindaron sugerencias para que las preguntas permitan dar respuesta a los objetivos planteados, siendo la más relevante la necesidad de generar preguntas más abiertas. De esta forma, se realizaron los ajustes necesarios al instrumento para realizar una prueba piloto con dos estudiantes, los cuales no formaron parte de la muestra.

Tabla 3. Jueces expertos

#	Profesión	Relación con la investigación
1	Docente	Coordinador del seminario de tesis de la Maestría en Educación de la PUCP.
2	Docente	Docente del seminario de tesis de la Maestría en Educación de la PUCP. Experta en currículo.
3	Psicóloga	Directora del Plan EFE de la universidad en la que se realizó la presente investigación. Experta en formación por competencias en la educación superior.

Elaboración propia

4.7. PROCEDIMIENTO PARA LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se explicarán las acciones realizadas para poder elaborar el presente estudio, para lo cual se agruparán en 4 fases, las cuales se aprecian en la Figura 8 y se describen a continuación.

Figura 8: Fases del procedimiento



Elaboración propia

Durante la primera fase, se diseñó la guía de entrevista semiestructurada de acuerdo al marco conceptual que se había elaborado con anterioridad. A partir de ello, se crearon categorías apriorísticas que permitieron elaborar un total de 9 preguntas. Luego, se elaboró y envió a 3 jueces expertos una Matriz de Evaluación del instrumento, que incluía los criterios de claridad, objetividad y utilidad, al igual que un espacio para que los jueces puedan ofrecer comentarios. A partir de la respuesta de los jueces, se realizó ajustes al instrumento para luego realizar dos entrevistas piloto con dos estudiantes y de esta forma adecuar términos que podía ser percibidos como complejos a un lenguaje más amigable. De esta forma, el guión de entrevista contó con 9 preguntas en total.

En la segunda fase, se solicitó los permisos correspondientes a la universidad en la que se realizó la investigación, para poder acceder a la lista de participantes e invitarlos a una entrevista. Para ello, se solicitó la autorización de la Directora de Formación Extraacadémica y de la Vicerrectora de Investigación. Luego, se procedió a seleccionar de manera aleatoria e invitar a través de un correo electrónico a 2 estudiantes de cada sección de la EFE e invitarlos a una entrevista, el tiempo de espera de su respuesta fue de una semana, consiguiendo 2 participantes de un total de 18 estudiantes invitados durante este primer intento de contacto. Debido a ello, se repitió dicho proceso y se procedió a invitar a 18 estudiantes más, siendo un total de 36 estudiantes que fueron invitados estudiantes durante un periodo de 3 semanas, para poder lograr la participación de al menos un estudiante por cada sección. Fue relevante contar con al menos un participante de cada sección de la EFE, con el objetivo de poder tener representatividad de las 9 secciones. De los 36 estudiantes que fueron invitados, 13 de ellos aceptaron participar.

Durante la tercera fase, se realizaron 13 entrevistas a través de la plataforma virtual *Google Meets* y tuvieron una duración promedio de 30 minutos, de las cuales 11 se incluyeron en la muestra y 2 pertenecieron al piloto. Es importante mencionar que la entrevistadora es jefe del Plan EFE, lo cual podría haber generado sesgos en los participantes debido al factor de deseabilidad social. Asimismo, dentro de los participantes se contó con una que fue alumna de su sección de la EFE de introducción a las competencias socioemocionales durante el semestre 2020-II; sin embargo, durante dicha entrevista no surgieron nuevos elementos, sino que fueron

en la línea de los otros 10 entrevistados, por lo cual se decidió continuar con su incorporación para el posterior análisis de la información.

En la cuarta fase, se realizó la transcripción y codificación de contenidos de las entrevistas utilizando *Microsoft Excel*. A partir de lo cual, se obtuvo 12 códigos, a partir de los cuales se generaron 2 categorías y 5 subcategorías, 3 de ellas relacionadas a las prácticas docentes y 2 relacionadas a las competencias socioemocionales (ver anexo 3). Para cuidar la validez de la presente investigación, de acuerdo a lo propuesto por Cisterna (2005), se realizó un proceso de validación de las categorías a partir de su triangulación hermenéutica, siguiendo los siguientes pasos:

- Primero, se seleccionó solo aquella información pertinente, pues se relaciona con los temas de la investigación; y relevante, al presentarse de manera repetida o al ser acertada para dar respuesta a las preguntas de la investigación.
- Segundo, se agruparon las respuestas según sus tendencias y se generaron 12 códigos, que al ser agrupados en familias que compartían características se obtuvieron 2 categorías y 5 subcategorías. Luego, se verificó su correspondencia con las categorías planteadas *a priori* y como resultado además de las prácticas docentes, se presentaron las competencias socioemocionales como categorías emergentes. A partir de ello, se generaron conclusiones ascendentes.
- Tercero, se realizó la triangulación entre estamentos, lo cual permitió establecer relaciones entre las categorías y subcategorías relacionadas a las prácticas docentes y las competencias socioemocionales.
- El cuarto paso, de acuerdo a Cisterna (2005), sería triangular información obtenida a partir de diversos instrumentos; sin embargo, para la presente investigación solo se utilizó uno, por lo cual ello no fue posible. Entonces, se finalizó con la triangulación con las bases teóricas y los antecedentes de la investigación para poder discutir los hallazgos.

Por último, es importante mencionar que la investigación se desarrolló de acuerdo a los principios éticos del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP (2016), los cuales son los siguientes:

- Respeto por las personas, lo cual requiere que se brinde información suficiente a cada participante respecto a la investigación y que la misma sea voluntaria, pudiendo retirarse en el momento que lo deseen. Para ello, los participantes leyeron y firmaron un Consentimiento Informado que brindaba la información esencial sobre la investigación, así como sus derechos de anonimato, confidencialidad y voluntariedad. Con el objetivo de mantener el anonimato, se asignó un código a cada participante.
- Beneficencia y no maleficencia, la investigadora se aseguró de priorizar el bienestar de los participantes, lo cual incluyó el uso de una plataforma virtual para realizar las entrevistas, de acuerdo a los lineamientos brindados por el Vicerrectorado de Investigación de la PUCP a ser considerados en investigaciones realizadas durante la Pandemia por Covid-19.
- Justicia, la investigadora cuidó de brindar un trato equitativo y justo a cada participante.
- Integridad Científica, con el objetivo de ser transparente con los resultados obtenidos, éstos serán presentados a través de un resumen a las autoridades de la universidad en la que se realizó la presente investigación, así como a los participantes.
- Responsabilidad, la investigadora y la asesora de tesis han considerado de manera cuidadosa las consecuencias respecto a la posibilidad de compartir los resultados de la presente investigación, tanto con otros profesionales como con la sociedad, sin encontrar posibles consecuencias negativas.

A partir de lo previamente mencionado, en el siguiente capítulo se procederá a presentar los resultados obtenidos para la presente investigación, así como el análisis de los mismos.

CAPÍTULO V:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de la experiencia formativa extraacadémica (EFE) de introducción a las competencias socioemocionales (CS), se analizaron a partir de su discurso, las prácticas docentes con orientación centrada en el docente, con orientación centrada en la facilitación del aprendizaje y con orientación centrada en el estudiante. A continuación se presentarán y discutirán los hallazgos obtenidos para los objetivos específicos, para finalizar con el objetivo general.

5.1. Orientación centrada en el docente

La orientación centrada en el docente, de acuerdo a Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019) se ubica en el enfoque de enseñanza que se centra en la transmisión de contenidos por parte del docente, quien tiene la tarea central de organizar la información impartida a los estudiantes, quienes mantendrán un rol pasivo y no se considerarán sus conocimientos previos (Gallardo, 2008).

Figura 9: Orientación centrada en el docente



Elaboración propia

Durante el desarrollo de la EFE, esta orientación se evidenció al momento que los docentes debían enseñar contenidos básicos referentes a la universidad, al Modelo Educativo y para presentar el uso de herramientas virtuales, necesarios para el desarrollo del curso. Para ello, los docentes seleccionaron, organizaron y estructuraron la información que consideraron relevante transmitir a los estudiantes. Lo hicieron a través de charlas, exposiciones y presentaciones. Dichas actividades docentes de enseñanza aportaron los conocimientos básicos y necesarios para el desarrollo del curso, tal como señala Biggs (2006). A continuación, se presenta la Figura 9 en la que se grafica dicho proceso formativo.

En este caso, los estudiantes percibieron que sus docentes lograron transmitir información de utilidad para conocer la universidad en relación a su funcionamiento, sus normas, sus derechos y sus obligaciones. Ello, se debió a que estudiantes de la EFE cursaban su primer semestre en la universidad, y consideraron relevante y necesario que los docentes se centren en transmitir dichos contenidos, tal como se aprecia en los siguientes comentarios de los participantes (Gargallo, 2008; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferrera, 2010).

Lo que más me gustó, que nos informaron sobre todo, porque cuando yo llegué, estaba perdido, porque no entendía nada, no sabía cómo se usaba nada, cómo tenía mis clases o qué tenía que hacer. (E1)

Yo lo he visto como un curso integral que trata de aportar a la formación del estudiante, darle como unas herramientas que, lo lleven a ver como el panorama que tiene la universidad, las oportunidades que tiene, los derechos, las obligaciones, en general, todo lo que tendría para desenvolverse bien durante los cinco años, o bueno, seis, depende cuánto dure tu carrera en la universidad. Entonces, yo creo que, para mí fue demasiado importante, porque fuera de los cursos que estoy llevando en la universidad, te ayuda a complementar con información valiosa, con algunas técnicas, conocimientos que te van a ayudar a desenvolverse y a ser más productiva en la universidad. (F1)

Me pareció súper necesario, porque la información que nos da es como que, vital. Algunas cosas yo ya las sabía, porque había investigado antes, ¿no? Pero sé que varios alumnos que pasan del colegio a la universidad, fácil no sabían, como, ¿cuánto pesan las PC?, ¿dónde ver eso? Y cosas así. (D2)

Asimismo, a partir de la información recibida por sus docentes, el total de los entrevistados percibieron que el Modelo Educativo de la universidad es integral, debido a que además de su malla de estudios académicos, llevan el Plan de Experiencias Formativas Extraacadémicas (Plan EFE), orientado a desarrollar sus competencias socioemocionales.

Luego, se aprecia que los docentes lograron transmitir a sus estudiantes la importancia de fortalecer sus competencias socioemocionales, debido a que son necesarias para favorecer su desarrollo personal, social y profesional, tal como lo evidencian diversos estudios (Becerra y La Serna, 2010; Bravo, 2007; Repetto y Pérez, 2007; Gonzáles & Wagenaar, 2003). En la actualidad, se reconoce tanto a nivel nacional como internacional, la relevancia de que los centros educativos incluyan este tipo de competencias dentro de sus propuestas formativas (ONU, 2020; PEN al 2036).

A continuación, se presentan algunos comentarios de los estudiantes en los que se evidencian sus percepciones al respecto:

Uno tiene que tener un equilibrio tanto académico como emocional, como la miss nos decía, tal vez me maten por decir esto, pero no todo es estudio, ustedes tienen que ver su parte personal, tienen que crecer como personas, como humanos, porque, en qué se basan que ustedes tengan conocimientos, si igual, al final cuando lleguen a una empresa no van a saber trabajar en equipo, no van a saber liderar, entonces, de nada va a servir todo eso y eso es lo que más rescato de la EFE que me tocó. (B1)

El Plan EFE, cuenta de doce experiencias, es para que el estudiante pueda desarrollarse más de su forma personal, intrapersonal, para que pueda desenvolverse de una mejor

manera en el ámbito laboral, ya que, el profesor nos había comentado que muchos de los egresados de la UP se diferencian por eso, tienen un desarrollo mejor, personal. (D1)

Le di más importancia a las habilidades blandas, que, al ir investigando, como que los JP o los que reclutan, dicen que ellos le están dando más importancia a eso que a las notas, obviamente es importante, pero también se están enfocando que profesional postulante tenga bien identificadas sus habilidades blandas, por eso me pareció importante. (D2)

Por otro lado, si bien el tema sobre el uso de plataformas y herramientas virtuales no se encontraba dentro de la planificación curricular de la EFE, los docentes detectaron el vacío de conocimiento. Para cubrir dicha necesidad de los estudiantes, los docentes recurrieron a realizar presentaciones y demostraciones, que les permitieran realizar las funciones básicas para orientarse en un EVA, tales como ubicar carpetas de contenido, levantar la mano, subir tareas, revisar el sistema de calificaciones, prender el micrófono, compartir pantalla, entre otras. Cabe mencionar, que dicha actividad la llevaron a cabo, en la mayoría de los casos, aquellos docentes que además tienen un cargo administrativo en la universidad, pues podrían estar más familiarizados con *Blackboard Collaborate*.

De esta forma, se evidencia entre las percepciones de los estudiantes, uno de los principales cambios generados en la educación debido a la Pandemia por Covid-19, al incluir la educación a distancia como la forma sugerida por la UNESCO (2020) y el Ministerio de Educación del Perú (2020) para dar continuidad a los estudios. En consecuencia, tanto docentes como estudiantes, debieron ajustar sus creencias y conductas, tal como menciona Fullan (2002), con el objetivo de adaptarse a esta modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Es importante considerar que, tanto en Perú como en Latinoamérica, si bien se había avanzado en la enseñanza a distancia, a través del uso de EVAs, difícilmente se podría afirmar que el sistema educativo se encontraba preparado para afrontar un cambio de esta magnitud (Fainholc, 2016; Gross y Noguera, 2013). Ello, se refleja en el discurso de los siguientes participantes, quienes valoraron de manera particular estas acciones de enseñanza de sus docentes.

Cuando yo llegué, estaba perdido, porque no entendía nada, no sabía cómo se usaba nada, cómo tenía mis clases o qué tenía que hacer, Nos enseñaron desde cómo descargar el Microsoft 365, no sé si eso es lo que nos piden en el curso o fue porque la profesora fue buena gente. (E1)

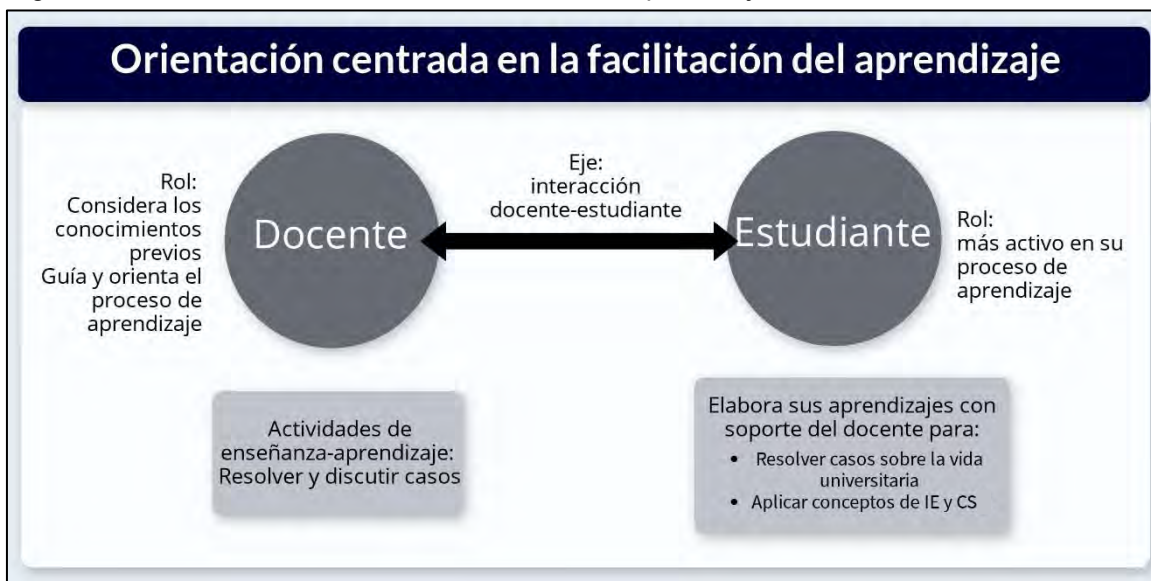
Aprendí a dar mis opiniones libremente, a debatir en equipo, estar en la clase y aprendí a levantar la manito en el *Blackboard* para opinar lo que quería decir, o para responder lo que la profesora nos preguntaba, en general aprendí bastante. (F1)

En todos los casos, se aprecia que los docentes adoptaban el rol de seleccionar, estructurar e impartir la información, mientras que los estudiantes guardaban un rol más receptivo, de acuerdo a lo señalado por Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019). Asimismo, según Benavente (2007) y Zabalza (2012), éstas se podrían considerar como buenas prácticas docentes, debido a que, a partir del enfoque centrado en los contenidos, los docentes contribuyeron a solucionar un problema detectado en el contexto del aula, ya que los estudiantes no tenían la información básica sobre aspectos centrales de la universidad tanto a nivel formativo como para el uso del EVA *Blackboard Collaborate*.

5.2. Orientación centrada en la facilitación del aprendizaje

En cuanto a la categoría intermedia, la orientación centrada en la facilitación del aprendizaje propuesta por Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019), se enfoca en la relación docente-estudiante y el docente en este caso sí considera los conocimientos previos del estudiante, a partir de lo cual le brinda oportunidades de aprendizaje a través de estrategias como la resolución de casos, para lo cual, el docente brinda soporte y orientación (Feixas, 2010). Del mismo modo, se debe considerar que los docentes de la EFE desde la perspectiva del 100% de los participantes, procuraron generar un clima de confianza en el aula, condición necesaria para fomentar el aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 2006).

Figura 10: Orientación centrada en la facilitación del aprendizaje



Elaboración propia

En el caso de la EFE, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes entrevistados, se aprecia que desde la orientación centrada en la facilitación del aprendizaje, los docentes propiciaron el desarrollo de competencias socioemocionales de tipo personal y social (Tobón, 2013; Reppeto y Pérez, 2007; Goleman, Boyatzy y McKee, 2002). Para lo cual, brindaron a los estudiantes la oportunidad de resolver y discutir casos en equipos y en plenaria durante las clases, permitiendo que cada integrante comparta sus percepciones y vivencias, procurando alentar diálogos críticos y reflexivos (Biggs, 2006). Tal como, se puede observar en la Figura 10.

Si bien el uso de casos, se encontraba programado dentro del sílabo de la EFE como actividades de enseñanza-aprendizaje obligatorias, a partir del discurso de los participantes destacó el uso de dos de los casos desde la presente orientación, ambos se describen a continuación.

Primero, para facilitar el aprendizaje de competencias personales como la conciencia de sí mismo y la autogestión, cuyo aprendizaje se debe procurar a lo largo de la vida (Tobón, 2013; Delors *et al.*, 1996), los docentes presentaron a los estudiantes el Caso de Ana Espinoza, estudiante de la misma casa de estudios, el cual tenía el objetivo de identificar aciertos y desaciertos en su historia de vida universitaria. Resolvieron discutiendo en grupos y en plenaria, con soporte del docente y considerando la información brindada en sesiones previas respecto a la

universidad. Además, este fue un recurso que se utilizó como un medio de práctica para que luego los estudiantes puedan elaborar su propio plan de vida universitaria de manera posterior en el curso. En los siguientes comentarios se puede contemplar las percepciones de los estudiantes que van en dicha línea.

El caso Ana, nos dijo, bueno esto es más que nada las cosas que uno tiene que tomar muy en cuenta si quieres tener permanencia en la universidad y nosotros al leerlo, también, eran puntos que no sabíamos que teníamos que tomar en cuenta. Por ejemplo, el reglamento que es súper importante, que si tal vez, no hubiera llevado la EFE, no lo hubiera leído completamente y con ayuda, tal vez tuve que leerlo, sí me sirvió bastante. Y la miss nos decía, por eso es la importancia de que ustedes lean, por ello la importancia de los casos que yo les dejo, los estudios de caso para que ustedes comprendan y ahí, recién entendíamos la importancia de las tareas, de los estudios, de todo eso. (B1)

Hicimos una de Ana Espinoza, me recordó que tenía que ser responsable, tomarme las cosas en serio, jalar los exámenes y después poco a poco todo se acumula, se acumula y poco a poco te vas cayendo y no te levantas, pero tomar ese ejemplo fue bueno. (E1)

El caso que era de la estudiante, me ayudó a no distraerme y solamente pensar, porque ella había pasado por ciertas cosas y había descuidado sus estudios y eso me ayudó a no cometer los mismos errores que ella había hecho, ella o él, porque no se sabe su identidad. (D1)

Además, para promover el aprendizaje la competencia personal de autogestión, de manera específica, la autorregulación emocional; y las competencias sociales de conciencia social y gestión de las relaciones (Tobón, 2013; Reppeto y Pérez, 2007; Goleman, Boyatzy y McKee, 2002), los docentes utilizaron el Caso Ashley, con el objetivo de que los estudiantes trabajen en grupos para identificar en los personajes fortalezas y debilidades de sus competencias socioemocionales y el impacto de las mismas en sus relaciones interpersonales. De tal forma, se evidencia en el discurso de los participantes cómo lograron aplicar los conceptos previamente adquiridos sobre la IE y las CS en este caso con apoyo de sus docentes, lo cual propició que se empiecen a generar aprendizajes con procesos cognitivos de nivel superior (Biggs, 2006).

Era aprender a manejar las emociones, porque me acuerdo que era sobre un señor que no sabía manejar su comportamiento, que era demasiado brusco al hablar y trataba a las personas mal, eso era para que sepamos cómo controlar nuestro temperamento. (C1)

La actividad que más impacto tuvo, fue la del abogado, una persona se expresa de manera diferente y su actitud puede dañar a los demás sin que se dé cuenta...un abogado no tomó

en cuenta lo que le pasaba a su trabajadora ya que ella tenía problemas familiares, y cómo ponerte en el lugar del otro. Porque a veces las personas no saben tratar bien... eso me enseñó a ser mucho más empática, porque él no había tomado en cuenta lo que a la otra persona le pasaba. A veces la gente puede ser muy egoísta y solamente piensa en sí mismo y no en los demás. (D1)

Nos ayudaba a debatir nuestras ideas, a ver la forma de pensar de otros, no solo tuya, a quedar en consensos, a trabajar con otros, también, a ser empático en ese aspecto. (F1)

En consecuencia, se aprecia que, a partir de la orientación centrada en la facilitación del aprendizaje, los docentes realizaron actividades de enseñanza-aprendizaje que permitieron aplicar en la práctica conocimientos que habían cimentados previamente desde una orientación centrada en el docente y en la transmisión de la información. Con ello, se empezó a notar que los estudiantes fueron ejercitando las competencias socioemocionales necesarias para gestionarse a sí mismos en base al autoconocimiento, la conciencia emocional y la autorregulación emocional; al igual que para gestionar sus relaciones interpersonales en base a la empatía (Repetto y Pérez, 2007; Goleman, 2004; Goleman, Boyatzy y McKee, 2002; Goleman, 1996).

5.3. Orientación centrada en el estudiante

Según Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019), la orientación centrada en el estudiante, parte de una responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante para alcanzar el objetivo de aprendizaje. Para ello, el rol del docente es estructurar actividades que permitan al estudiante gestionar su aprendizaje, dentro de lo cual, será clave la motivación que tenga el estudiante (Gallardo, 2008). Al igual que en el caso de la orientación centrada en la facilitación del aprendizaje, es necesario resaltar el clima de confianza que se vivió en todas las secciones de la EFE, lo cual permitió a los estudiantes establecer relaciones sociales saludables con sus docentes y sus pares; y fomentar el aprendizaje profundo al elevar su motivación por los aprendizajes relacionados al curso (Biggs, 2006). En la Figura 11 se observa la orientación centrada en el estudiante de la EFE.

Figura 11: Orientación centrada en el estudiante



Elaboración propia

Se debe destacar que ésta fue la orientación que se apreció en el caso de todos los docentes de la EFE y que se utilizó con mayor frecuencia durante el desarrollo del curso, según se observa a partir de las percepciones de los estudiantes. Enfatizando el aprendizaje y motivación generadas respecto a la universidad, en lo que respecto a conocer sus normas y modelo educativo; a las competencias socioemocionales, tanto personales como sociales; y para el uso creativo de la tecnología. En adelante, se describirán aquellas actividades de enseñanza-aprendizaje vinculadas a dicha orientación.

Primero, los estudiantes reconocieron que elaborar su propio Plan de Vida Universitaria, el cual fue un portafolio cuya estructura fue indicada por los docentes, fue de utilidad primero, para reconocer la importancia de conocer las normas, deberes y derechos que tienen que cumplir como estudiantes universitarios. Y, segundo, para planificar su propia ruta de aprendizaje académico y extraacadémico, considerando sus propias características personales, intereses y motivaciones, tal como se aprecia en los siguientes comentarios.

Nos hicieron hacer nuestro plan de estudios, o sea, qué cursos queremos llevar en cuál semestre y ello me sirvió, bueno me sirvió como guía, para que seguir llevando y tener un

orden. Para no estar como que, al final de la carrera estar corriendo con los cursos que me faltaron o si me faltaron electivos, cosas así, y también para saber un poco más del Plan EFE. (C1)

La última entrega era hacer nuestro plan académico, me gustó, porque eso ya lo había hecho antes de cambiarme de universidad, porque tenía un ideal, entonces me gustó volver a repetirlo, cambié algunas cosas, entonces, sí me pareció útil... entendí, que no es tanto sobrecargarme, como que poder disfrutar un poco de esta experiencia, que es la universidad, hice algunos cambios, quité algunos cursos, los pasé para otros ciclos, o mejor lo llevo en verano, hice como que algunos cambios. (D2)

De esta forma, se aprecia que el uso del portafolio favoreció el aprendizaje autónomo de los participantes para aplicar los aprendizajes adquiridos previamente respecto a la universidad en su propia vida (Galván, 2015; Mellado, 2014).

Además, dicha actividad, contribuyó a que los estudiantes puedan adquirir herramientas para organizarse, planificarse, adaptarse y autogestionar su vida universitaria, competencias necesarias para plantearse un proyecto de vida (Tobón, 2013; Reppeto y Pérez, 2007; Goleman, Boyatzy y McKee, 2002). Sumado a ello, se observó que, propició la transformación o cambio mental, afectivo y motivacional en los estudiantes, al ampliar su perspectiva de lo que significa la vida universitaria, ya que esta no solo se limita al aspecto académico, sino que fue importante reconocer dicha etapa formativa como una oportunidad para su desarrollo personal y social (Kember, 1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019; Gallardo, 2008; Trigwell, Posser & Taylor, 1994).

Lo cual, es parte del propósito del Plan EFE, lograr que los estudiantes vivan una experiencia de vida universitaria integral, desarrollando sus competencias socioemocionales con igual importancia que las competencias relacionadas a la malla académica, destacando que ello va en la línea de las metas del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN al 2036), al favorecer el bienestar socioemocional de los estudiantes durante su formación universitaria. Es esta línea, se presentan algunos comentarios que permitieron describir las percepciones de los estudiantes en relación a esta actividad.

Yo creo que más, por lo que es adaptación, es como que te hace entrar un poquito más en confianza con la universidad, no tenerle tanto miedo a lo que se viene... ya preparándote para los futuros cursos que vas a llevar, cómo va ser todo tu recorrido por la universidad. Y en un principio es como, que ya no te asusta tanto. Al contrario, te hace ver, como de una

forma más calmada, te ayuda a organizarte dese ahora, desde el principio, comenzar a organizarte. (E1)

Creo que es lo más oportuno que lleve este tipo de EFE en primer ciclo, porque en general, es una apertura para todo, para que después lleves, he visto en la malla bastantes opciones para que puedas llevar, voluntariados, liderazgo, cursos más específicos de inter, intrapersonal, pero creo que esto te da como que la orientación general. Te da como que, la base para que tú puedas continuar con lo demás, te enseña en donde estás posicionado y qué puedes hacer desde tu posición. Aportó a la organización del estudiante, nos enseñó bastante sobre las opciones que tenemos en la universidad como tal, y algunas reglas, normas básicas que debemos saber todos para mantenernos bien en la universidad. (F1)

Creo que ayudó mucho en mi organización, al comenzar la universidad no tenía bien planeado qué cursos iba a elegir el próximo ciclo y ya cuando realicé el tercer portafolio, creo que me demoré como cuatro horas pensándolo bien y analizando, si llevo este curso aquí, me va a quitar mucho tiempo, y así, luego me puse a analizar de acuerdo a mi horario y lo apliqué a mi día a día. Así que, ayudó en la organización, en habilidades sociales, como le mencioné, acerca de los grupos de la universidad y bueno, la relajación que le digo, saber que tengo que tomarme tiempos que son necesarios para evitar ansiedad, estrés. (H1)

En cuanto a la enseñanza de competencias socioemocionales, a partir del discurso de los estudiantes que fueron entrevistados, se evidencia que los docentes estructuraron actividades que les permitieron desarrollar sus competencias personales y sociales desde la orientación centrada en el estudiante (Kember, 1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019). Ello, debido a las actividades desarrolladas dentro y fuera de clases, que permitían que los estudiantes lleguen a sus propias conclusiones propiciando un aprendizaje profundo (Biggs, 2006).

En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias personales, todos los docentes solicitaron a los estudiantes que elaboren presentaciones personales, reflexiones personales y discusiones grupales. Al igual que, todos los participantes destacaron la relevancia de elaborar un portafolio personal, el cual desde su perspectiva contribuyó a su autoconocimiento, generando mayor conciencia de sí mismos, a través del reconocimiento de sus emociones y su autovaloración, repercutiendo de manera positiva en su confianza en sí mismos (Goleman, Boyatzy y McKee, 2002). Nuevamente, sobresalen los beneficios del uso del portafolio para favorecer el aprendizaje autónomo y profundo de los estudiantes, en este caso sobre sí mismos (Galván, 2015; Mellado, 2014; Biggs, 2006).

Durante el desarrollo de la EFE, la elaboración de este portafolio personal, incluyó las siguientes actividades: analizar los resultados de su evaluación psicológica de ingreso, incorporar el *feedback* de dos personas cercanas sobre sus fortalezas y debilidades, desarrollar su autobiografía y completar un cuestionario de autoconocimiento. Fue en base a todo ello que debieron elaborar una matriz FODA cruzada para elaborar estrategias que les permita mejorar su adaptación a la vida universitaria.

Debido a que esta fue la actividad de enseñanza-aprendizaje más mencionada en el caso de todos los participantes, debido al aporte y utilidad percibida para su formación integral, se procederá a compartir aquellos comentarios más representativos.

Pude conocer diferentes puntos de vista, más que todo fue autorrealizarme. Porque pude conocer aspectos de mí, que tal vez no tomaba en cuenta, pude ser más consecuente con mis acciones y en base a eso crecí como persona... sobre la matriz FODA, fue extenso, pero me ayudó mucho a reflexionar y a pensar, tenías que preguntar a dos personas, cuál era el punto de vista que tienen sobre ti, qué opinan sobre ti, sobre tal ámbito, más que todo eso. (A1)

La que más aportó podría ser el FODA, no solo hicimos como un *feedback* sobre los amigos que nos dieron, nuestras fortalezas, cómo otras personas nos veían a nosotros eso también, nos ayudó mucho, a conocernos también, en el ambiente académico y en el ambiente personal. (C1)

Creo que me ayudó a conocer más la universidad, a entenderla un poco más y también, de alguna que otra forma, me ha ayudado a entenderme a mí misma, ver mis debilidades y ver mis virtudes y poder trabajar en ellas... me gustó un trabajo en especial, que era presentarnos, hacer preguntas de nosotros mismos, y creo que me abrí bastante, yo puse fotos y cosas así, el profe me felicitó, pero es como que, había cosas que yo nunca había sacado en sí, entonces, al responder las preguntas, me tuve que poner a pensar y me tuve que abrir bastante conmigo misma, creo que eso me ayudó bastante, en lo personal... Al menos esa pregunta, ¿qué momento ha sido difícil en tu vida? Yo pude, como que, soltarme. Pude sentir, lo que realmente sentía, porque estaba sola, obviamente, pero me ayudó bastante soltar eso. (D2)

Yo creo que el segundo es el que más me gustó, que más me impactó de verdad, era acerca de varias preguntas, quizás al principio parecía como que algo tedioso, ¿cómo voy a hacer tantas preguntas? Pero mientras lo realizabas, a mí de verdad, me gustó mucho, porque eran preguntas más personales, eran preguntas que te hacían reflexionar, como por así decirlo, creo que eran las sesiones tres o cuatro, creo que era, por ahí. El FODA de uno mismo, cuáles eran nuestras fortalezas, debilidades y cómo, ver las debilidades como oportunidades de mejora. (E2)

Creo que me he vuelto más consiente en la parte de ansiedad, de nervios, de todo, como también las partes buenas, no me había dado cuenta o no era consiente de algunas capacidades que tenía...Y a veces, te quedas sorprendida, porque no te das cuenta de las capacidades o cualidades que tienes que otras personas pueden identificar en ti. Entonces, me gustó mucho ese trabajo... creo que conocerme a mí misma, conocer mis capacidades y mis debilidades, mis mejoras a lo que ya estoy bien, porque creo que es muy necesario conocerte a ti misma en todo ámbito, para poder mejorar, para poder ser un buen líder, una buena persona, buena hija, buena amiga, todo. (G1)

En cuanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas a las competencias sociales, resalta que el 100% de los entrevistados percibieron que, gracias a su participación en la EFE de introducción a las competencias socioemocionales, fueron capaces de hacer amigos dentro de la universidad y reconocieron que pudieron desarrollar sus habilidades sociales, gracias a la interacción con sus compañeros y al vínculo que establecieron con sus docentes (Tobón, 2013; Reppeto y Pérez, 2007; Biggs, 2006; Goleman, Boyatzy y McKee, 2002).

Dentro de lo cual, se destaca la percepción de que el clima motivador y de confianza percibido en las EFE, que permitía la interacción entre pares manteniendo el foco en el objetivo pedagógico. Dicha característica de la EFE se puede diferenciar del percibido en las clases de naturaleza académica. Ello, tal como señala Biggs (2006) son consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de hablar de buenas prácticas docentes, ya que fomentan el aprendizaje profundo de los estudiantes generando procesos cognitivos de nivel superior, en este caso para el aprendizaje de competencias sociales con ayuda de los pares. En los siguientes comentarios se manifiestan estas percepciones.

Más que nada me llevo, las amistades, siguen perdurando, porque era el único curso o taller en el que podíamos relacionarnos, hablar, interactuar, cosas que no se pueden hacer en las demás clases, entonces uno de los puntos considero que serían las relaciones interpersonales que tuvimos. (A1)

Fue una de las experiencias más bonitas que tuve...puedo recalcar que ahí fue donde conocí a los primeros amigos, o compañeros, que hasta ahorita sigo teniendo y nos apoyamos en algunas materias...teníamos que agruparnos en horas que no estaban en la clase, ahí era como que teníamos que hablar, como que nos relacionábamos más, cosa que no hacíamos en otros cursos, eso nos ayudó bastante también a nosotros a saber que, si no sabemos algo tenemos que preguntar a los compañeros, no estar cerrados en una sola opinión, que

todos tienen opiniones que son válidas, y pues, creo que me ayudó bastante. (B1)

Mi logro fue conocer más de la UP, mejorar mis habilidades, la inteligencia emocional...las habilidades sociales..., me daba vergüenza exponer, pero aun así tuve que hacerlo y eso me ayudó a desenvolverme un poco mejor. Ya que, en otro curso tenía que exponer y me daba un poco de vergüenza, pero gracias a la EFE ya había tenido cierta preparación para que mis compañeros me vean exponer y todo eso, me ayudó a desenvolverme mejor. Siempre, todas las clases del profesor había un buen ambiente de confianza. (D1)

Desde la orientación centrada en el estudiante, se aprecia a partir del discurso de los participantes, que los docentes fueron conscientes de la necesidad de los estudiantes por generar relaciones sociales saludables que debido al contexto virtual fue un reto que debieron abordar adecuando sus enfoques y estrategias didácticas como las discusiones grupales y trabajos en grupos (Kember, 1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019; Biggs, 2006; Fullan, 2002). Tal como se mencionó previamente, fomentar el aprendizaje de competencias sociales es relevante para todos los niveles formativos, siendo competencias valoradas a nivel global, en este caso, las universidades además de formar profesionales, deben contribuir a formar buenas personas y ciudadanos (PEN al 2036; ONU, 2020; Tobón, 2013; Delors *et al.*, 1996). A continuación, se observan los comentarios más representativos de los participantes al respecto.

Cómo relacionarse con los demás, con los demás compañeros, por ejemplo, a mí me ayudó, particularmente a relacionarme con algunos compañeros, que no tenía conocimiento que estaban, bueno, principalmente por la situación virtual, uno no conoce con quienes está en una clase, ni nada. Entonces, en esa clase realmente lo que hacíamos era tratar de juntarnos, sociabilizar, conversar de temas súper importantes que suceden en nuestra sociedad, también porque, ¡ah! Es bastante importante, porque aprendes a trabajar en equipo. (F1)

Lo que más me gustó, interactuar con las demás personas, saber que estábamos pasando, tenían algunas similitudes en las situaciones que estábamos llevando, que las prácticas no solo eran difíciles para mí y saber que otros también, estaban pasando por la misma situación y eso, aunque no hablábamos mucho como grupo general, todos compartíamos las mismas preocupaciones, las mismas metas. (H1)

Yo diría los trabajos en grupo y la interacción en clase, o sea, porque además de los trabajos grupales que hacíamos ahí, que nos dejaba en la misma clase y lo resolvía en la clase, también en la clase el profesor lanzaba un tema a discutir y todos en el chat empezaban a escribir y a interactuar y a compartir su propia opinión. (I1)

Tal como se mencionó previamente, todos los participantes resaltaron el rol de sus docentes para generar un clima de confianza, aludiendo que fue gracias a ello que pudieron expresarse y relacionarse de manera positiva con sus compañeros de aula. Inclusive, en algunos casos, los entrevistados llegaron a considerar a sus docentes como una fuente de soporte social percibido, pues señalan que sus docentes les brindaron la contención y respaldo necesarios para afrontar los retos de su primer semestre en la universidad.

En este sentido, se percibe el rol activo de los estudiantes gracias al soporte, estructura y motivación ofrecida por sus docentes (Kember, 1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019; Biggs, 2006; Trigwell, Posser & Taylor, 1994). Al igual que, la influencia de las características personales de los docentes en las interacciones del aula (Becerril, 2005). Es así que, se genera una relación bidireccional entre las creencias, conductas y actitudes de las prácticas docentes y el entorno (Zabalza, 2012). En las siguientes líneas se encuentran fragmentos del discurso de los participantes que así lo reflejan.

Integración, la primera palabra que se me viene... ya que la profesora nos hizo sentir a todos bienvenidos y nos explicó cada cosita de la universidad, a parte nos hizo trabajar en equipo, tengo amigos que conocí por ello... La profesora nos hizo sentir a la universidad cerca a si sea virtual, y con mis compañeros, éramos como treinta y los grupos eran como aleatorios y siempre podías conocer a gente nueva, eso era muy bueno, porque como cachimbos no conocemos a nadie. (C1)

Es amigable, súper cercano, es decir, es un profe que te hace sentir como si fuera tu amigo...creo que hacía mucho más fácil la comunicación entre nosotros y la participación en grupo, es como que, no nos daba miedo preguntar algo, aunque sea, no sé, súper tonto, porque preguntábamos para sacarnos la duda, y él nos respondía súper buena gente. Siempre decía, sí claro, te explico, te explico, no hay problema, entonces eso es súper importante. (D2)

El primer día de clases, recuerdo cómo se presentó la profesora, nos trataba como amigos, era como si estuviese hablando con alguien de mi misma edad y quería tratar con nosotros, o sea, quería entendernos y recuerdo que eso me gustó mucho, porque yo, hubo un tiempo que quería estudiar algo relacionado con educación y quería ser algo como ella, como que tener esa relación con mis alumnos, no sé lo vi muy bonito, si se puede decir. Yo creo que aporta mucho, porque son ese tipo de relaciones las que, bueno en mi caso, me hacen sentir como si no es una autoridad, no es un superior, es alguien con la que tengo confianza y puedo desenvolverme mejor. (H1)

Finalmente, surgió entre los participantes, la motivación por el uso de la tecnología para su aprendizaje desde una perspectiva más creativa, para ello, los docentes estructuraban actividades y motivaban a los estudiantes a explorar y seleccionar los medios más convenientes para expresarse bajo la modalidad virtual, el cual fue el medio seleccionado para dar continuidad a los estudios tanto por la UNESCO (2020) como por el Ministerio de Educación (2020) y la universidad en la que se realizó la presente investigación.

En el caso de las EFE, la Pandemia por Covid-19 trajo en reto de migrar al formato virtual aquellas actividades de enseñanza-aprendizaje que antes tenían un corte vivencial, siendo uno de los principales retos para los docentes debieron afrontar. Es desde el discurso de los participantes, que se aprecia que la mayoría de docentes de las EFE lo hicieron desde una perspectiva centrada en el estudiante. Ello, debido a que no solo buscaron nuevos medios para enseñar, sino que procuraron generar interés y motivación por parte de los mismos estudiantes, para que sean los protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, tal como se observa a continuación (Kember, 1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019; Trigwell, Posser & Taylor, 1994).

Era mi primera semana y me sentía nerviosa...la primera amiga la conocí por ese trabajo, se llama Ivón, ese primer ciclo la conocí por el video que teníamos que hacer y eso me ayudó mucho para conocer gente nueva también...la primera tarea era presentarnos, la profesora dijo que seamos innovadores, que no sea un video típico, algunos hicieron *TikTok's*, presentándose, mi grupo hizo como temática de noticiero, bien chévere, como que, cada uno hacía como un segmento. A mí, me tocó el segmento de noticias normal, a mi amiga le tocó hacer el segmento de espectáculos, a mi amigo el de deportes. Y nos vestimos como presentadores y fue bastante bonito. (C1)

Me gustó la lectura, me gustó yo misma hacer mi mapa conceptual, lo hice en la computadora, normalmente lo hago a mano, entonces busqué otra herramienta, aplicaciones para hacerlo bonito, me gustó la dinámica en general. (D2)

También aprendí bastante y no lo había mencionado, aprendí a utilizar la tecnología, no desde el lado Excel, sino desde el lado creativo, del lado *Power Point*, *Canvas*, *Pressi*, que creo que nunca lo había usado en mi vida, ni siquiera sabía de la existencia de *Pressi*. Luego, me di cuenta que había estas herramientas que te hacían los trabajos más creativos, más dinámicos, más bonitos, entonces, aprendes a hacer los trabajos en sí, pero también aprendes a cómo hacerlos ¿no? Que puedes usar variedad de herramientas para que te salga más bonitos, más visibles y para que sean, sobre todo, que nos evalúen mejor. (F1)

5.4. Orientación de las prácticas docentes de una EFE

En respuesta al objetivo general, se analizaron las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes en una EFE en el primer año de carrera de una universidad privada de Lima. Para ello, se evidenció que durante su desarrollo se utilizaron los tres tipos de orientaciones de prácticas docentes propuestos por Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019). Ello, a través de fases, que de manera inicial permitieron a los docentes ofrecer información relevante que funcionó como base y estructura, para de manera posterior llegar a una fase más avanzada que se orientó a fomentar el aprendizaje profundo de los estudiantes, al permitirles aplicar dichos conocimientos a sus propias vidas tal como se observa en la Figura 12 (Biggs, 2006; Trigwell, Posser & Taylor, 1994).

Figura 12: Orientación de las prácticas docentes de una EFE de introducción a las CS



Elaboración propia

A partir de ello, se aprecia que tal como señalan diversos autores, las prácticas docentes pueden variar de acuerdo a las distintas variables que surgen en determinado contexto (Iberico, Pain y Del Valle, 2019; Zabalza, 2012; Benavente, 2007; Becerril, 2005; Biggs, 2006; Trigwell, Posser & Taylor, 1994).

En el caso de la EFE, los docentes partieron desde la orientación centrada en el docente con el objetivo de fijar los cimientos respecto a temas clave como la universidad, su funcionamiento, sus normas y su modelo formativo; y respecto a la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales asociadas. Con ello, de manera posterior los docentes desde la orientación centrada en la facilitación del aprendizaje, elaboraron casos que permitieron a los estudiantes discutir sus ideas en equipos, generando aprendizajes gracias a procesos cognitivos de nivel superior, lo cual permitió que a partir de la interacción entre los docentes y los estudiantes se ejerciten de manera práctica aquellos conocimientos que habían sido logrados de manera previa. Finalmente, desde la orientación centrada en el estudiante, los docentes tuvieron el rol de estructurar oportunidades formativas, para que los estudiantes se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje, para lo cual culminaron con la realización de actividades que les permitió aplicar lo aprendido a sus propias vidas.

De esta forma, a partir del desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, vale reflexionar que los estudiantes pudieron seguir un camino de aprendizaje que fue desde lo más superficial hasta lo más profundo (Biggs, 2006). Asimismo, se debe resaltar que los docentes de la EFE, lograron incorporar en su proceso de enseñanza-aprendizaje los cuatro pilares del saber de acuerdo a Delors *et al.* (1996), pues primero se dio el “aprender a conocer” las principales teorías y conceptualizaciones sobre la IE y las CS; luego el “aprender a hacer” al poder aplicar sus saberes a casos específicos; después se inició la fase que podría ser la más compleja para todo proceso formativo respecto a “aprender a ser” y “aprender a convivir”. En el caso de la educación superior y la formación por competencias, estos saberes se encuentran contemplados en los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Becerra y La Serna, 2016).

Adicionalmente, a partir de las percepciones de los estudiantes sobre la EFE, se consideró relevante reafirmar la necesidad de incluir espacios centrados en la educación socioemocional durante la formación a lo largo de la vida, pues permitió revalorar a través del autoconocimiento y del autodescubrimiento, aquellas competencias personales y sociales necesarias para fomentar el propio bienestar socioemocional y las relaciones saludables con quienes nos rodean y con el entorno (PEN al 2036; ONU, 2020; Bisquerra, 2019; Reimers, 2015; Bravo, 2007;

Bisquerra, 2003; Gonzales & Wagenaar, 2003; Delors, 1994). Además, se evidenció la percepción de pertinencia y utilidad de incorporar al currículo universitario el enfoque por competencias (Ganga, Gonzáles y Smith, 2016; Tobón, 2013; Duran, 2003). Ello, debido a que la formación por competencias permite evidenciar aquellos desempeños requeridos a nivel profesional (Becerra y La Serna, 2016); y en el caso de las competencias socioemocionales los que son necesarios para la vida.

Por último, al comparar los presentes hallazgos con investigaciones previas respecto a las prácticas docentes, es importante reflexionar respecto a los aspectos que se mencionan a continuación:

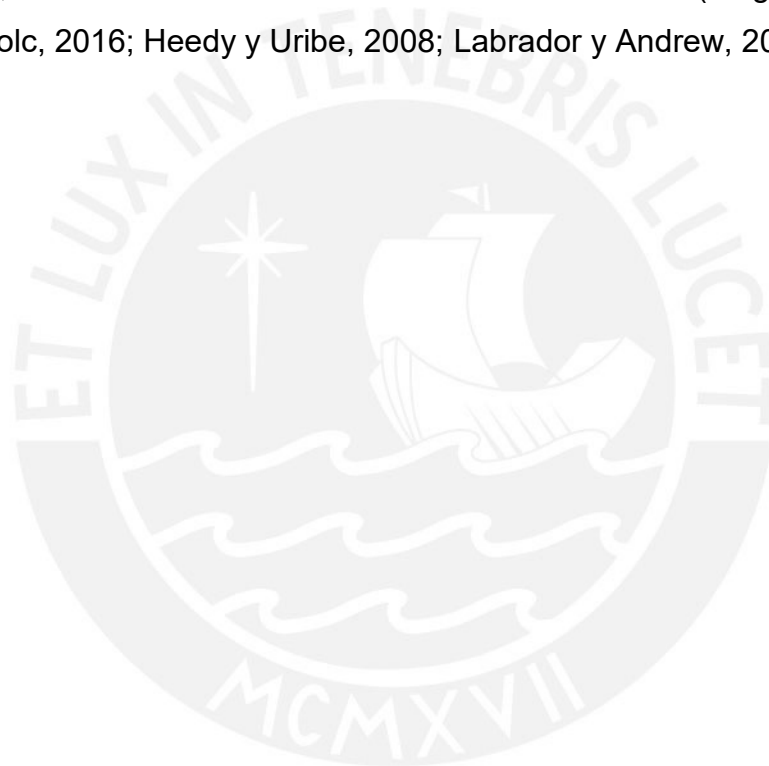
Primero, sí se considera necesario e importante poder tener una muestra representativa que permita comparar y de ser posible generalizar aquellas que podrían ser consideradas buenas prácticas docentes. Si bien Larose, Grenon, Bourque y Bedard (2011) hacen referencia a grandes muestras, en este caso se podría considerar que hubo representatividad al lograr la participación de al menos un participante de 100% de las secciones de las EFE.

Segundo, los hallazgos van en la línea de lo reportado por Gallardo (2008) al observar que en el caso de los docentes que poseen una orientación centrada en el estudiante tienden a alentar el uso de estrategias de aprendizaje más profundas (Biggs, 2006). Cabe mencionar que esta es una tendencia que se aprecia a través del discurso de los todos participantes de la investigación.

Tercero, los aspectos más valorados de las prácticas docentes por los participantes coinciden con algunos de los reportados por Iberico, Del Valle y Pease (2016) en la PUCP, tales como: brindar información sobre los contenidos de la clase y objetivos de aprendizaje con claridad, generar espacios de reflexión que permitan compartir ideas entre pares y fomentar la participación en clases. Esta comparación, es de particular interés debido a la cercanía que existe entre la PUCP y la universidad en la que se desarrolló la actual investigación.

En suma, a partir de las percepciones de los estudiantes se evidenció la presencia de las tres orientaciones de las prácticas docentes propuestas por Kember (1997 en Iberico, Pain y Del Valle, 2019) durante el desarrollo de las sesiones de las EFE de introducción a las competencias socioemocionales durante

el semestre académico 2020-II en una universidad privada de Lima. Cabe mencionar que, se evidenciaron coincidencias con las prácticas docentes de otras experiencias de educación socioemocional, las cuales se dieron en el caso del uso del análisis de los resultados de un test de evaluación personal, la elaboración de un plan de mejora personal, oportunidades para practicar los aprendizajes en clases y las discusiones grupales en torno a la IE y al uso de las CS (Myers & Tucker, 2015; Nelson *et al.*, 2015). Por último, en cuanto a las prácticas docentes en la educación superior haciendo uso de EVA, se sugiere la orientación centrada en el estudiante, utilizando estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo y colaborativo, tal como se dio durante el desarrollo de la EFE (Maggio, 2020; Silva, 2017; Fainholc, 2016; Heedy y Uribe, 2008; Labrador y Andrew, 2008).



CONCLUSIONES

En síntesis, respecto a las conclusiones relacionadas al objetivo general, desde la percepción de los estudiantes **se evidenciaron las tres orientaciones de las prácticas docentes**, las cuales de acuerdo a su discurso se presentaron de manera progresiva, permitiéndoles iniciar desde un aprendizaje superficial hasta lograr un aprendizaje profundo sobre temas relacionados a la vida universitaria y las competencias socioemocionales. Destaca la orientación centrada en el estudiante, como aquella que fue percibida de mayor impacto para el aprendizaje y desarrollo de competencias socioemocionales durante su primer semestre en la universidad. Seguido a ello, las otras dos orientaciones, también fueron consideradas de relevancia para su aprendizaje, debido a que manifestaron que la orientación centrada en el docente les permitió adquirir información necesaria y básica, que luego pusieron en práctica a través actividades de enseñanza-aprendizaje que partían de una orientación centrada en la facilitación del aprendizaje. De esta forma, desde la perspectiva de los entrevistados, se aprecia que los docentes, aportaron a sus conocimientos y a la práctica de las CS, logrando inclusive a contribuir a su desarrollo personal y social. Lo cual, según refieren fue valorado de manera especial debido a la coyuntura por la pandemia de COVID-19.

La **orientación centrada en el docente** fue percibida por los entrevistados de particular utilidad para adquirir información nueva, básica y necesaria respecto a la universidad. En cuanto a la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, se observó que, si bien algunos estudiantes manifestaron tener una noción general, valoraron la información seleccionada por sus docentes, ya que aportó contenidos nuevos y estructurados que les permitió tener una base para el desarrollo del curso. Adicional a ello, aunque el uso de TICs como *Blackboard* no se encontraba programado en el sílabo, los participantes consideraron oportuno que sus docentes dediquen un tiempo para enseñarles su uso. En este sentido, se aprecia que los docentes de la EFE a partir de dicha orientación, aportaron a generar los conocimientos básicos de los estudiantes que sirvieron como los cimientos para el desarrollo del curso. De tal forma, se puede concluir que dicha orientación resultó pertinente cuando los estudiantes no conocían o tenían muy poca información previa sobre el tema.

La **orientación centrada en la facilitación del aprendizaje**, a partir de lo que se puede apreciar en el discurso de los entrevistados, tuvo como eje la interacción docente-estudiante, ya que los docentes ofrecieron oportunidades para aplicar los aprendizajes previos respecto a las CS y a la universidad, para lo cual les brindaron soporte y orientación. Las actividades de enseñanza-aprendizaje más utilizada se centraron en la resolución y discusión de casos relacionados a la vida universitaria y el impacto de las CS para la adaptación al entorno. Es así que, se puede concluir que ésta sirvió como una fase de transición entre el aprendizaje más centrado en contenidos, hacia el aprendizaje profundo respecto a las CS, la cual permitió que los estudiantes adquieran confianza y esclarezcan los aprendizajes necesarios para desarrollar tareas más complejas.

La **orientación centrada en el estudiante**, según las manifestaciones de los entrevistados, se pudo evidenciar el logro de aprendizaje de las competencias socioemocionales al ser capaces de aplicarlas en sus propias vidas y propiciar su autorreflexión sobre el desarrollo de las mismas, en especial respecto al autoconocimiento, la comunicación asertiva, el liderazgo y el trabajo en equipo. Además, se percibió que el aprendizaje fue una responsabilidad compartida, para ello, los docentes seleccionaron el portafolio como herramienta clave para promover el aprendizaje autónomo, al igual que las actividades que requirieron del trabajo colaborativo para facilitar el desarrollo de habilidades sociales. De esta forma, todos los estudiantes que fueron entrevistados reconocieron la relevancia de incluir espacios de educación socioemocional para formar profesionales a nivel integral y manifestaron su motivación por procurar su desarrollo a lo largo de sus vidas. En suma, se aprecia que éstas fueron las actividades que generaron mayor impacto para la formación de los estudiantes respecto a las CS, pues permitió generar cambio y transformación no solo en sus mentes, sino también en sus afectos, motivaciones y relaciones sociales.

RECOMENDACIONES

En primer lugar, es necesario considerar la necesidad de fomentar la práctica reflexiva como una herramienta para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, se considera una gran limitación de la presente investigación el no haber incluido a los docentes como informantes. Si bien, esta fue una decisión que se tomó a nivel de diseño metodológico con el objetivo de facilitar la viabilidad de la investigación, dada la coyuntura nacional del año 2020, a futuro se recomienda procurar su participación. Ello, además de fomentar la práctica reflexiva docente, permitiría triangular la información obtenida por los estudiantes con la perspectiva de los docentes.

No obstante, es importante mencionar, que los resultados obtenidos serán compartidos con los docentes que participaron de la EFE durante el semestre académico 2020-II con el objetivo de discutir y reflexionar sobre las percepciones que tuvieron los entrevistados respecto a las actividades formativas. Ello, con la intención de incorporar mejoras en las siguientes ediciones de la EFE de introducción a las competencias socioemocionales durante el año 2021. Adicionalmente, se compartirán los principales hallazgos con las autoridades de la universidad en la que se realizó la investigación, con el fin de ofrecer información relevante para la toma de decisiones respecto a la reformulación de Modelo Educativo, cuyo trabajo se realizará hasta el siguiente año.

En segundo lugar, se sugiere considerar la inclusión de al menos dos herramientas que permitan al investigador triangular la información obtenida, lo cual representa otra limitación de la presente investigación. Inclusive, de ser posible se podría incorporar el uso de una herramienta cuantitativa que permita complementar el diseño metodológico, al tener diversas fuentes de información. Al igual que facilitaría el acceso a un número mayor de participantes, otorgando mayor solidez a los hallazgos.

En tercer lugar, se recomienda procurar tener una muestra con características diversas que permitan conocer desde distintas perspectivas sus vivencias. En este caso, fue relevante incluir entre los participantes a una estudiante proveniente de traslado de otra universidad privada de Lima, pues

permitió comprender la utilidad de la EFE desde la perspectiva de una estudiante que ya había tenido previamente la experiencia de ser ingresante en otro centro educativo.

En cuarto lugar, se sugiere continuar con investigaciones respecto a las prácticas docentes, las cuales adquieren especial interés y relevancia dada la coyuntura virtual, que podría prolongarse en el tiempo. Esto, es importante de abordar desde distintas perspectivas teóricas y prácticas, pues podría aportar diversidad al conocimiento sobre este concepto, lo cual es valioso para generar espacios de reflexión y discusión. No se debe perder de vista el hecho de que la formación docente no termina en la etapa de educación superior, sino que esta es una tarea para toda la vida, siendo relevante fomentar la práctica reflexiva.

Por último, si bien los términos de Inteligencia Emocional y Competencias socioemocionales pueden ser considerados complejos e inclusive controversiales, aporta valor el seguir investigando sobre los mismos, desde una postura abierta y flexible, procurando propiciar espacios de debate que permitan continuar explorando y compartiendo experiencias para su incorporación en el currículo a nivel de la educación superior.

Referencias

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barraza, N. (2018). El Currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1, (22), 113-118. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/5032>
- Becerra, A. y La Serna, K. (2010). *Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad. Documento de Discusión*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Becerra, A. y La Serna, K. (2016). *Diseño curricular por competencias. Un enfoque para carreras del campo económico-empresarial*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Becerril, S. (2005). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdez S.A.
- Benavente, A. (2007). *Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps*. 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre "Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés par la mise en oeuvre du curriculum". Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminaire_Maurice_juin07/5eSeminaire_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: Pearson.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. de Ediciones: Madrid.
- Bisquerra, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2019). *Concepto de educación emocional*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.
- Bravo, N. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.- América Latina*. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

- Buckly, K. et al. (2020). Enhancing the emotional intelligence of student leaders within an accelerated pharmacy program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84, (11), 1476-1481.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Formación profesional 1/94. *Revista europea. Formación profesional*. CEDEFOP.
- Carrillo, G., Pérez, L. y Vásquez, A. (2018). *El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cherniss C, Goleman D, Emmerling R, Cowan K & Adler M. (1998). *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations: Guidelines for Best Practice*. Recuperado de: <http://www.eiconsortium.org/reports/guidelines.html>.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, (14), 1, 61-71.
- Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET, 2020). Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016>
- Congreso de la República. (2013). Ley General de Educación N°28044.
- Congreso de la República. (2014). Ley Universitaria N°30220.
- Costa, P., & McCrae, R. (1997). *Longitudinal Stability of Adult Personality*. p. 269-285. En Hogan, R., Johnson, J., Briggs, S. (Eds.) (1997) *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press.
- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Cap.9. Buenos Aires: SAGE.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design. Choosing from five approaches*. California: SAGE.
- De la Cruz, R.; Cupello, S. y Goicochea, I. (2018). *1er estudio sobre las tendencias emocionales de los líderes en el Perú 2018*. Lima: Pacífico Business School
- Declaración de Berlín, “Realizando el espacio europeo de educación superior”, Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, Berlín, el 19 de Septiembre de 2003. (2003). Recuperado de: http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/plan_desarrollo/comunicado_de_berlin_2003.pdf
- Declaración de Incheon, Educación 2030, “Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4”, Incheon (República de Corea), el 19 al 22 de mayo d 2015. (2015). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Declaración de Praga, “Hacia el área de la educación superior europea”, Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la

- Educación Superior, Praga, de 19 de mayo del 2001. (2001). Recuperado de: http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/plan_desarrollo/declaracion_de_praga.pdf
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*, en *La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO, 91-103. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Delors, J. *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. PUBLICIA: Saarbrücken.
- Durán, J. (2003). Educación y desarrollo humano: un marco la acción para las competencias. *Magisterio, Educación y Pedagogía*. 3, 16-18.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2020). *La respuesta de la universidad mediante el proyecto "Tuning"*. Recuperado de: <http://www.eees.es/es/ees-estructuras-educativas-europeas>
- Esteban, N. (2018). *Tipos de Investigación*. Santo Domingo: Universidad Santo Domingo de Guzmán
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista De Educación a Distancia*, 48. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/253431>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16, (2), 1-27. Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.pdf
- Fernández, P. y Extremera, M. (2005). La mocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Massachusetts Amherst: Addison-Wesley.
- Freire, P. 1979 (1971) *"Astutos e inocentes" en Concientização: teoria y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. San Pablo: Cortez & Moraes.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6, (1). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41935/23925>

- Galván, C. (2015). *El desarrollo del conocimiento metacognitivo con portafolios digitales en Educación Superior*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona).
- Ganga, F.; Gonzales, A. y Smith, C. (2016). Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En Leyva, O.; Ganga, F.; Tejada, J. y Hernández, A. (Eds.) (2016). *La formación por competencias en la Educación Superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Monterrey: Tirant lo Blanch
- García-Cabrero, L., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://goo.gl/SoKuuB>.
- Gargallo, B. (2008). Estilo de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 425-466. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2008/10/241-05.pdf>
- Gargallo, B.; Sánchez, F.; Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, (4). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/41207642_Estilos_docentes_de_los_profesores_universitarios_La_percepcion_de_los_alumnos_de_los_buenos_profesores
- Gavotto, O. (2014). *Transformando la educación desde la práctica docente. Reflexionando en y sobre la acción*. EE. UU.: Palibrio LLC.
- Gil, J. (2000). Diez errores en la gestión de recursos humanos: innovación y nuevas tendencias. *Capital Humano*. 130, 32-44.
- Gilar, R., Pozo, T. & Castejon, J.L. (2018). Improving emotional intelligence in higher education students: Testing program effectiveness in tree countries. *Educacion XXI*, 22, (1), 161-187.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantman.
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review*, 82, (1), 2-10.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe II*. Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Gros, B. y Noruega, I. (2014). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 2, (11), 130-140.
- Guzmán, M.A., Maureira, O., Sánchez, A. y Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior. ¿Cómo se gestionan las políticas de

innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles Educativos*, 37, (149), 60-73.

Iberico, C.; Del Valle, F. y Pease, M. (2016). Students and Teachers' Perceptions of the Most Valued Teaching Actions. *Athens Journal of Education*, 3, (2), 105-120. Recuperado de: <https://www.athensjournals.gr/education/2016-3-2-1-Iberico.pdf>

Iberico, C.; Pain, O. y Del Valle, J. (2019). *Antes de cambiar, miremos cómo enseñamos: prácticas docentes en una muestra de profesores universitarios*. En X Congreso Ibero-Americano de Docência Universitária XCIDU. PORTO ALEGRE. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Recuperado de: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/284.pdf>

Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.

Kember 1997 en Iberico, C.; Pain, O. y Del Valle, J. (2019). *Antes de cambiar, miremos cómo enseñamos: prácticas docentes en una muestra de profesores universitarios*. En X Congreso Ibero-Americano de Docência Universitária XCIDU. PORTO ALEGRE. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Labrador, M, y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf

Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. y Bedard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273634365_Analisis_de_la_practica_docente_y_construccion_de_un_referente_de_competencias_profesionales

Locke, E. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425 - 431. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/229462304_Why_Emotional_Intelligence_is_an_Invalid_Concept#:~:text=Locke%20considers%20the%20concept%20of,the%20meaning%20of%20the%20concept.

Luna, E. y López, G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 58, 65-76.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, XVII, (33), 7-27.

Matthews, G., Roberts, R. & Zeidner, M. (2004). Seven Myths about Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, (3), 179-196. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/233175574_Seven_Myths_about_emotional_intelligence

- Mayers, J., Robet, R. & Basadre, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, (1), 507-536.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 28, (1), 423 – 447. Recuperado de: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, IV, (5), 165-180. Recuperado de: <http://www.acuedi.org/ddata/3754.pdf>
- Mejía, J. et al. (2017). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Bogotá: Banco Mundial. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Mellado, M. H. (2014). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica*. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/133480>
- Ministerio de Educación. (2015). *Política de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior Universitaria. Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019a). *Lineamientos para el cuidado integral de la salud mental en las universidades*. Resolución Viceministerial N°197-2019.
- Ministerio de Educación. (2019b). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-productiva*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/1129291-politica-nacional-de-educacion-superior-y-tecnico-productiva>
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los centros de educación técnico-productiva e institutos y escuelas de educación superior, en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19*. Resolución Viceministerial N° 087-2020.
- Myers, L. & Tucker, M. (2005). Increasing awareness of emotional intelligence in a business curriculum. *Business Communication Quarterly*, 68, (1), 44-51.
- Nelson, M.; Fierke, K; Sucher, B. & Janke, K. (2015). Including emotional intelligence in pharmacy curricula to help achieve CAPE outcomes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79, (4).
- Novak, J. (1990) Concept mapping: a useful tool for science education. *Journal in Science Teaching*, 27, 937-949.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. United States of America: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Oliveira, T. y Morgado, L. (2020). Impact of emotional dynamics in learning on distance courses in higher education: The role of emotional presence and micro-leadership. *Revista Portuguesa de Educacao*, 33, (2), 177-199.

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Recuperado de: <http://www.redage.org/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los>
- Organización de Naciones Unidas. (ONU, 2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018). *PISA, Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/Preparing-youth-inclusive-sustainable-world.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón S.A.: México D.F.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (PUCP). (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado de: <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Proyecto Educativo Nacional al 2036. (Consejo Nacional de Educación, 2020). Recuperado de: <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Reimers, F. (2015). El graduado ideal, según un experto en educación en Harvard. Publicado el 29/03/2015. Diario El Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/campus/graduado-experto-educacion-harvard-reimers_0_rJKjPb9vmx.html
- Repetto, E. y Pérez-Gonzales, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39221596_Formacion_en_competencias_socioemocionales_a_traves_de_las_practicas_en_empresas
- Rivas, M., (2010). *Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, E. (2017). *La educación superior en el siglo XXI*. II Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/81-la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Rodríguez, J. y Montoro, L. (2013). *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas*. Lima: PUCP. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/47010>

- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schön, D. (2010). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial*, 3, (5), 54-58).
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 53, (10). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/silva.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=WZxyAqAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Soto, A. (2002). La gestión por competencias: una revisión crítica. *Capital Humano*. 159, 30-42.
- Stake, R. (1999). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid : Morata.
- Tecnológico de Monterrey (2018). *Modelo Educativo TEC 21*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Trigwell, K., Prosser, M., y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- UNESCO. (2020). *El Coronavirus COVID19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- UNESCO y Ministerio de Educación. (2017). *Docentes y sus aprendizajes en la modalidad virtual*. Lima: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260919>
- UNICEF (2015). *Revisión conceptual y sistematización de experiencias de evaluación socioemocional*. Seminario: Compartiendo experiencias de educación y evaluación socioemocional.
- Villalaz, E. y Medina, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, 1, 121-136.
- Wong, C. & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, (1), 17-42. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/141066/Zabalza%20-%20El%20estudio%20de%20las%20%22buenas%20pr%C3%A1cticas%22>

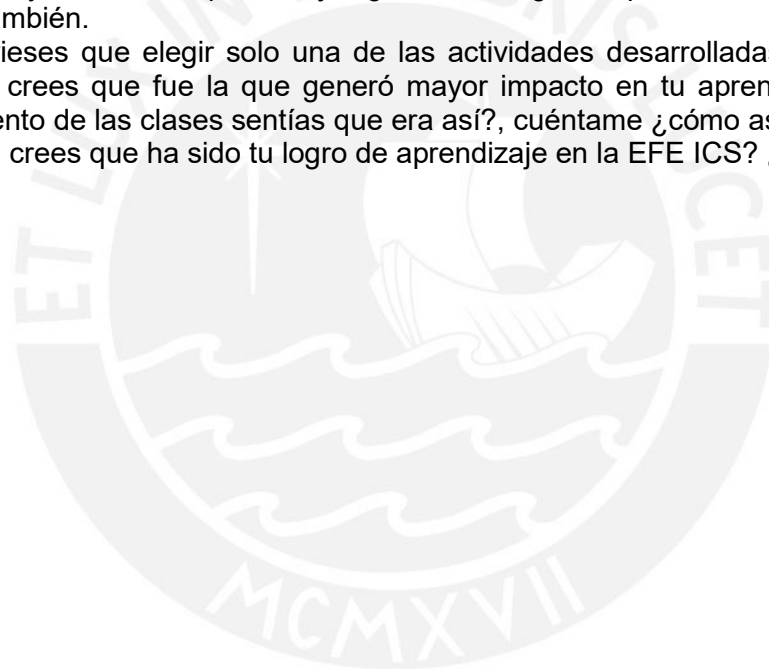
[%20docentes%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20universitaria.pdf?sequence=1](#)



ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA

1. ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente si te menciono el Plan EFE? ¿Cómo así? ¿Me podrías explicar un poco más?
2. ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente si te menciono la EFE de introducción a las competencias socioemocionales (ICS)? ¿Cómo así? ¿Me podrías explicar un poco más?
3. ¿Recuerdas cómo fue tu experiencia en la EFE ICS? Coméntame.
4. ¿Qué te pareció tu experiencia en la EFE ICS en tu primer semestre en la Universidad? ¿Qué crees que esto aportó a tu formación? Cuéntame.
5. ¿Qué fue lo que más te gustó de llevar la EFE ICS? ¿Y lo que crees que podría mejorarse? Coméntame de manera general desde tu experiencia.
6. Respecto a tu docente de la EFE ICS, ¿qué me podrías decir de él?, ¿qué te pareció relevante en relación a su rol formativo?, ¿sientes que aportó a tu formación?, ¿por qué?
7. ¿Cuáles son las actividades que hacía tu docente que consideras que más contribuyeron con tu aprendizaje? ¿Cómo así? ¿Y las que menos? Cuéntame sobre ello también.
8. Si tuvieses que elegir solo una de las actividades desarrolladas por tu docente, ¿cuál crees que fue la que generó mayor impacto en tu aprendizaje?, ¿en qué momento de las clases sentías que era así?, cuéntame ¿cómo así?
9. ¿Cuál crees que ha sido tu logro de aprendizaje en la EFE ICS? ¿Qué te llevas?



ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Miluska Arana Ramírez*, estudiante de la Maestría de Educación con mención en Currículo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Dra. Patricia Medina*. La investigación, denominada “*Percepciones sobre las prácticas docentes de una Experiencia Formativa Extraacadémica en el primer año de carrera en una Universidad Privada de Lima*”, tiene como propósito *identificar las prácticas docentes de una Experiencia Formativa Extraacadémica*.

Se le ha contactado a usted en calidad de estudiante de una Experiencia Formativa Extraacadémica. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria y confidencial. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: aranar.m@pucp.pe o al número 941999394. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

ANEXO 3: MATRIZ DE REDUCCIÓN DE CATEGORÍAS

Categorías	Subcategorías	Contenidos
Prácticas docentes	Orientación centrada en el docente	Los estudiantes manifestaron que los docentes seleccionaron la información que consideraron relevantes y necesarios para el logro de aprendizaje de la EFE. Luego la ordenaron y estructuraron para presentarla a los estudiantes, quienes mantuvieron un rol pasivo de espectador.
	Orientación centrada en la facilitación del aprendizaje	Los estudiantes manifestaron que los docentes dieron la oportunidad a los estudiantes de resolver casos que permitieron aplicar los conceptos previamente revisados. Para ello, mencionaron que los docentes les ofrecieron soporte, orientación y priorizaron que se del logro de aprendizaje previsto para cada actividad.
	Orientación centrada en el estudiante	Los estudiantes mencionaron que ellos fueron los responsables de generar sus propios aprendizajes. De acuerdo a lo mencionado por los estudiantes, el rol de los docentes, fue estructurar actividades que permitieron a los estudiantes aplicar y experimentar los aprendizajes en su propia vida, logrando generar cambios sobre sus perspectivas del mundo y de sí mismos.
Competencias socioemocionales	Competencias personales	Los estudiantes destacaron el aporte de la EFE y de sus docentes para mejorar sus competencias personales, generando un espacio de autoconocimiento y autogestión, necesarias para su vida personal, académica y profesional.
	Competencias sociales	Los estudiantes valoraron la EFE como un espacio para desarrollar vínculos y fortalecer sus habilidades sociales. Para ello, reconocieron que el rol del docente fue fundamental al generar un clima de confianza que les permitió relacionarse con cordialidad y empatía.