

**DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DESDE LA
TRASVERSALIDAD ACADÉMICA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA.**

CARLOS ARTURO CANO OSPINA

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA
MEDELLÍN**

2024

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DESDE LA
TRASVERSALIDAD ACADÉMICA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA.

CARLOS ARTURO CANO OSPINA

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Psicopedagogía

Asesor:

JENNY JOSEFINA VICUNA ROMERO

Doctora en Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA

MEDELLÍN

2024

Junio 10 de 2024

Carlos Arturo Cano Ospina

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma

A handwritten signature in black ink that reads "Carlos Arturo Cano". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the text.

Tabla de contenido

Introducción.....	13
Planteamiento del problema	14
Justificación.....	20
Objetivos.....	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	24
Estado del arte	25
Aprendizaje de las competencias socioemocionales	25
Aprendizaje de competencias socioemocionales y aprendizajes significativos	26
Prácticas de enseñanza y competencias socioemocionales	27
Competencia	27
Socioemocional	28
Competencias socioemocionales	28
Emociones	28
Autoconciencia o Conciencia de sí mismo.....	30
Autorregulación o autogestión	30
Conciencia Social o Conciencia de los Otros.....	30

Habilidades para relacionarse o habilidades Interpersonales	30
Toma responsable de Decisiones	30
Aportes al proceso de aprendizaje de la transversalidad educativa.....	35
La motivación como bisagra de la transversalidad y la educación socioemocional.	36
Aprendizaje.....	37
Prácticas de enseñanza.....	37
Diagnóstico contextual	40
Diseño metodológico	41
Paradigma interpretativo y sociocrítico	41
Paradigma interpretativo	41
Paradigma sociocrítico	41
Enfoque.....	42
Diseño de investigación.....	43
Modelo.....	43
Alcance	44
Ejes de intervención.....	44
Población	45
Muestra	45
Criterio de inclusión	45

Cronograma	45
Consideraciones éticas.....	46
Fundamentación y diagnóstico: Primer objetivo	47
Técnica de grupo focal docentes	48
Proceso	49
Resultados y trabajos de sensibilización: Segundo objetivo	50
Pertinencia curricular.....	50
Lo facilitan.....	50
Lo dificulta	51
Trasversalidad educativa	51
Habilidades socioemocionales.....	52
Encuesta para estudiantes y elaboración de árbol de problemas	54
Primer momento	55
Instrumento.....	55
Prueba piloto con observación no participante para diagnóstico rápido participativo	57
Proceso	58
Propuesta de intervención psicopedagógica: Tercer objetivo.....	62
Espacios formativos.....	62
Fase sensibilización y estructuración	62

Fase de formación.....	64
Fase de Evaluación y sostenibilidad.....	85
Conclusiones.....	88
Recomendaciones	91
Referencias bibliográficas	93

Lista de tablas

Tabla 1	45
Tabla 2	49
Tabla 3	56

Lista de figuras

Figura 1.....	54
---------------	----

Resumen

Este trabajo busca diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que proponga herramientas para revisar las competencias socioemocionales como una forma de desarrollo de la transversalidad académica encaminada a la construcción de aprendizajes significativos y practicas docentes conectadas con las necesidades del entorno educativo.

En el marco del poder propiciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como eje transversal para la generación de los aprendizajes significativos se encontró que es un proceso aún incipiente pero que permite conectar los objetivos de aprendizaje con los procesos de vida, esta propuesta de intervención de las practicas docentes entiende estos procesos como una oportunidad de potenciar una educación integral que impacta lo cognitivo y lo vivencial de manera sostenible y constructiva.

Basados en el método cualitativo, esto fue realizado con una fase diagnostica en la cual basados en una revisión bibliográfica, ejercicios de grupo focal y técnicas interactivas se reviso la viabilidad, necesidad y forma de respuesta a la problemática encontrada con docentes de distintas áreas del conocimiento.

El diseño de la propuesta y sus subsiguientes conclusiones denotan la necesidad de más que solo proponer el comprender la inclusión de las competencias socioemocionales como parte transversal del proceso educativo para dotarlo de significado propio desde un trabajo cooperativo que centre la enseñanza en el estudiante y en donde los desarrollos de las practicas docentes ubicando a los facilitadores del aprendizaje como acompañantes en la solución de problemas y el establecimiento de proyectos desde la lectura diagnóstica contante del entorno educativo

Abstract

This work seeks to design a psycho-pedagogical intervention proposal that proposes tools to review the socioemotional competencies as a way of developing academic transversality aimed at the construction of meaningful learning and teaching practices connected with the needs of the educational environment.

Within the framework of being able to promote the development of socioemotional competencies as a transversal axis for the generation of significant learning, it was found that it is still an incipient process but that it allows connecting learning objectives with life processes. This proposal for intervention of teaching practices understands these processes as an opportunity to enhance a comprehensive education that impacts the cognitive and experiential in a sustainable and constructive way.

Based on the qualitative method, this was done with a diagnostic phase in which, based on a literature review, focus group exercises and interactive techniques, the feasibility, need and form of response to the problems encountered with teachers from different areas of knowledge were reviewed.

The design of the proposal and its subsequent conclusions denote the need for more than just proposing but understanding the inclusion of socioemotional competencies as a transversal part of the educational process to provide it with its own meaning from a cooperative work that focuses the teaching on the student and where the development of teaching practices placing the learning facilitators as companions in the solution of problems and the establishment of projects from the constant diagnostic reading of the educational environment.

PALABRAS CLAVES: transversalidad; competencias socioemocionales, trabajo cooperativo, psicopedagogía, aprendizaje, enseñanza

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el amplio proceso de cambio que la actualidad de nuestra realidad educativa exige a los maestros, sin buscar dar fórmulas mágicas sino en el aportar desde el análisis de contexto a procesos de formación integrales que generen complementariedad entre los procesos de enseñanza y aprendizaje buscando hacerlos significativos para la vida de todos los que intervienen en dicho proceso.

El centro de esta propuesta de intervención psicopedagógica reside en proponer las competencias socioemocionales como una herramienta para lograr una transversalidad educativa integral entre los aprendizajes cognitivos de las diferentes áreas y los procesos significativos del ciclo vital en el que se encuentran quienes desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El propósito de este trabajo desde la psicopedagogía es aportar a la importancia del trabajo cooperativo y transversal para responder a las necesidades personales de los sujetos de la formación y las exigencias del medio donde se encuentran.

Planteamiento del problema

La función social de la educación radica en formar seres humanos capaces de desarrollar sus potencialidades, en entregar herramientas a ese formando para que desde su realidad y capacidades se adapte y a la vez responda a las exigencias del medio donde vive, que encuentre la manera como puede aportar al tejido social y en este camino a su crecimiento personal integral apostando por avances o retrocesos como sociedad, pues como anota Díaz (2008):

La función social de la educación como preservadora, estabilizadora y controladora de la existente situación social permite transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, las ideas y valores socialmente aceptados, creándose en este proceso una cualidad superior, traducida en nuevos valores para la interpretación de nuevas realidades que construye cada generación. (p.11)

El norte de la formación educativa, de su razón de ser es eminentemente social, el aprender y en consecuencia las prácticas de enseñanza tiene una conexión directa con el desarrollo del entorno, sin embargo la sociedad es una entidad en movimiento, cambio veloz, transformación que según algunos como Zubiria Samper (2018) no se ha dado en el mismo nivel en la escuela, el contexto educativo en algunos escenarios ha desconectado el aprendizaje de la vida, los saberes enseñados en la escuela no generan cambios duraderos en lo que se piensa y como se actúa, los saberes aprendidos no son transferibles a nuevas situaciones, si no es en el contexto de la escuela se aparecen como inservibles, no son vistos como prácticos por ende son fácilmente desechables o poco comprendidos cuando son enseñado, tal como se anota el Ministerio de Educación Nacional (2022) al preguntarse sobre ¿Por qué las personas abandonan la escuela? Comenta que “se observa como factor

principal el desinterés por el estudio, seguido por factores asociados con dificultades económicas” (p.38).

Actualmente el sistema educativo enfrenta el reto de dar un salto entre un aprendizaje desigual, uniforme y memorístico heredado de la era industrial que lo ha llevado a mirar su existencia con expectativas limitadas en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje llevados en la escuela donde existe un enfoque en la mayoría de ocasiones y escenarios limitado en la dimensión cognitiva, centrada en el repetir y memorizar mas no en la competencia de aplicar al hacer análisis y uso del conocimiento de los estudiantes de maneras creativas en distintos contextos que es un aprendizaje diferente alineado con el contexto del siglo XXI, que entra en la resolución de problemas en contexto y la manera como los jóvenes utilizan los conceptos aprendidos en la vida cotidiana, procesos conectados y flexibles donde los conocimientos se muestren conectados y útiles (Trascend Education, 2020).

La revisión de las problemáticas que afectan el proceso de aprendizaje se ha delimitado de diferentes maneras, una aproximación hecha en este planteamiento del problema está en centrarse en los factores del contexto que influyen en las dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje, acá se hace hincapié en la desmotivación, comprendiendo que no es un objeto de reflexión solamente en sí mismo sino en las consecuencias que posee para la manera como se desarrolla la apropiación efectiva y afectiva del conocimiento, el crecimiento personal y las relaciones interpersonales, que vienen siendo los puntos sobre los que se sostiene el quehacer educativo actual, pues hay que anotar taxativamente en esta línea que “No hay alumnos motivados o desmotivados. Hay actividades y prácticas escolares que “movilizan” en mayor o menor grado sus

intereses, expectativas, emociones y conocimientos” (Pozo, 2018, p. 4). Las prácticas de enseñanza son parte importante de la problemática acá citada.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se balancea entre docentes que realizan esfuerzos desde su saber y la pedagogía propia con la conciencia de su importancia y un porcentaje considerable de alumnos que sienten que reciben ideas y teorías alejados de sus deseos y expectativas, se asiste a una crisis de los aprendizajes asociada con aspectos cognitivos donde los estudiantes carecen de motivación intrínseca para aprender, generando una falta de involucramiento en lo que se hace y aprende, solo respondiendo operativamente a las tareas propuestas, generando un clima de irritación, inexpresividad y apatía que hace lento o difícil el objetivo de que el proceso de aprendizaje sea el espacio para la adquisición y el análisis de información, su interpretación y su aplicación a situaciones reales del contexto social con conexión directa al proyecto de vida, una parte esencial que Arguedas (2010) comenta que el involucramiento se da mediante el sentimiento de conexión y participación, un compromiso que se logra cuando los procesos de involucramiento se ven como:

Antídoto contra la desmotivación y el bajo rendimiento del estudiantado, ya que es modificable por influencias contextuales y ajustes en el ambiente escolar, por ejemplo, mediante medidas para satisfacer las necesidades de las alumnas y los alumnos y el tipo de instrucción que se les brinda (p.64).

El problema de la involucración activa en el proceso educativo, de docentes y alumnos dentro de la volatilidad de la motivación mediada por lo intrínseco y lo extrínseco para lograr la retención y transformación del conocimiento entra por revisar de manera puntual un aspecto clave que es el de saberes regularmente fragmentados por áreas del

saber que pocas veces dialogan entre sí, que les es difícil proponer estrategias de acuerdo común para profundizar de manera transversal y significativa el objeto de conocimiento, en ocasiones con una separación jerárquica puesta por los docentes y estudiantes, además desde el desconocimiento de las inteligencias múltiples, los ritmos de aprendizaje y los intereses personales, con muchos contenidos impartidos al mismo tiempo y con el mismo ritmo para grupos, hace ahondar cierta disyuntiva en tema de la motivación y el aprendizaje.

La escuela concentra de manera principal sus esfuerzos en el orden de los aspectos cognitivos, aun cuando estos son esenciales para darle estructura a los aprendizajes, se denota cierta falencia en otros aspectos que miran hacia desarrollo integral humano de manera sostenida, en una gran parte del espacio educativo se evidencian pocos procesos generalizados y sostenidos para promover una sana salud mental desde los aprendizajes hechos, hay desconexión en los procesos de formación para un correcto conocimiento y manejo de las emociones en el marco de las habilidades sociales como anota el trabajo de Grijalba et al. (2021) los procesos de formación para la socio emocionalidad no tienen el carácter de obligatoriedad y seguimiento que tienen otras áreas del conocimiento, así como Hoyos et al (2018) comentan la dimensión socioafectiva como un desafío permanente, esto vale para anotar la existencia de cierto un analfabetismo socioafectivo en las aulas, no se trabaja de manera estructurada por conectar la academia con el detectar crisis emocionales, no hay acciones preventivas sostenibles o simplemente no se impacta la vida con aquello que se enseña pues van en direcciones contrarias muchas veces, las prácticas de enseñanza y aprendizaje que son las responsables del desarrollo actitudinal y emocional.

Un asunto capital está en el orden de la problemática del trabajo aislado e individual de los docentes al abordar el desarrollo de las competencias socioemocionales que viene desde la formación del pregrado con insuficiente formación socioemocional (Rendon, 2019) esto también en relación a la reflexión sobre su actuar ético que estos hacen, dicha falencia se acentúa con la carga académico -laboral de las instituciones donde los docentes desarrollan su labor, pues las planeaciones, currículos y estructuras son cerradas en si mismas y los proyectos o actividades relacionadas con lo socioemocional son vistas como un agregado externo a una carga de trabajo de por si ya significativa, muchos docentes denotan dificultades para desarrollar sus procesos cognitivos por conductas disruptivas en el aula, en esta línea la cooperación entre docentes se denota de una manera insipiente pues respecto a una educación conductista hay una imitación acrítica aislamiento entre compañeros se miran el aprendizaje mediante el cumplimiento de ciertos objetivos particulares de área y no como la solución a problemas o proyectos que pueden trabajarse de manera cooperativa y trasversal, a veces cuando se denota cooperación se sigue haciendo de manera aislada, faltan de acuerdos institucionales para planear dichos procesos, hay dificultades para iniciar o desarrollar prácticas innovadoras y para coordinar trabajos con profesores de otras áreas en virtud del tiempo para presentar evidencias del procesos evaluativo.

En algunos casos hay desinterés de los profesores para abordar la problemática de los alumnos y acordar acciones para intentar resolverlas de manera integral, entorno al desarrollo de la educación socioemocional esta más evidenciado en las dificultades existentes en relación de la planificación de la enseñanza con estrategias innovadoras, el manejo socioemocional se circunscribe a actividades practicas relacionadas con la realidad

mantener la disciplina en el aula y el interés en clase, pero no trasciende pues no existen programas que potencien y alimenten esta necesidad en los docentes. (Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2017)

Esto para dar el paso a la pregunta problematizadora que engloba y busca dar respuesta a este problema planteado: ¿Cómo promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales desde la transversalidad educativa generar aprendizajes significativos?

Justificación

El escenario problémico descrito en el anterior apartado abre varios interrogantes entorno a los procesos, estímulos y estrategias para fomentar una mayor implicación de los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, buscado potenciar el sentido y propósitos comunes en los entornos donde se pueda aplicar propuestas significativas para lograr una conciencia sobre la importancia de conectar y trabajar en transversalidad los saberes desde los postulados de la educación socioemocional, pues no se aprende solamente para repetir conocimientos sino para aplicarlos en la vida diaria para responder a las interrogantes personales y sociales.

El sentido de esta propuesta de intervención está en dar y revisar desde herramientas prácticas como enfrentar y comprender la serie de factores psicosociales que hace que los procesos académicos no obtengan los resultados esperados, que las conductas disruptivas no permitan ambientes adecuados para aprender y el poner sobre la mesa el aporte del aprendizaje socioemocional a la formación cognitiva para hacerla más duradera, valorada y útil teniendo como resultado el desarrollo de las competencias socioemocionales como eje transversal para la generación de los aprendizajes significativos.

El sentido de proponer una conexión entre motivación, transversalidad educativa y procesos socioemocionales va encaminado a lograr una armonía entre procesos cognitivos y emocionales para poder impactar conductas, conectar aprendizaje, emociones y el comportamiento propone la enseñanza y el aprendizaje se encuentren en un proceso ecológico, intercultural e interdisciplinario, que busque el fomentar integralmente en las diversas dimensiones del ser humano el desarrollo de las capacidades cognitivas como el acceder, hacer crítica y la aplicación multidisciplinaria del conocimiento, dar pasos hacia

desarrollo integral del educando desde prácticas de enseñanza con propósito e impacto, prácticas de enseñanza nuevas que generen aprendizajes significativos, construir un proceso formativo que implique una concatenación entre aspectos emocionales, comportamentales y cognitivos, un proceso en el cual apropia significativamente un saber que resignifica lo que ya se sabe, problematizándolo para generar nuevo conocimiento duradero a partir de la experiencia, a lugar entra este aporte de De Zubiria (2022):

La escuela tendría que asignarles mayor importancia a las competencias socioemocionales de los niños y jóvenes. A fin de cuentas, ¿de qué les sirve saber los pesos atómicos si son poco autónomos? ¿De qué les sirve saber las derivadas si son personas poco empáticas? ¿De qué sirve que los egresados del sistema educativo conozcan los nombres de todos los presidentes si son poco flexibles, se bloquean al exponer o sienten tristeza y depresión? (p. 11).

Esta propuesta de intervención psicopedagógica se presenta como una una estrategia para ser desarrollada dentro del currículo académico por medio de estrategias que se circunscriben a potencializar una mejor comprensión de si mismo y del entorno, conectando el aprendizaje, las emociones y los comportamientos para generar aprendizajes significativos que respondan a los problemas personales y del entorno pues como anota Garcia (2012):

La emoción y la cognición son inseparables. Este vínculo se establece por múltiples razones, entre ellas, porque las emociones influyen en la capacidad de razonamiento, la memoria, la toma de decisiones y la actitud para aprender. (...) Construir climas emocionales positivos favorece que lo estudiantes se adapten mejor a los retos y

contenidos, mejorando su desempeño y anclando significativamente sus procesos de aprendizaje

Esta propuesta de intervención tiene el carácter de promoción del aprendizaje donde este reconozca en las habilidades socioemocionales la base para que los aprendizajes cognitivos sean entendidos y reforzados de manera integral, significativa y, generando con ello la facilitación de la adquisición y el análisis de la información recibida, su interpretación en clave de las competencias e intereses personales y su aplicación a situaciones reales, reconociendo que el contexto sugiere en este marco de comprensión el transformar el rol de los docentes, de educadores transmisores de conocimientos a facilitadores del aprendizaje, esto dentro de sus prácticas de enseñanza, su comprensión de la transversalidad educativa y las habilidades socioemocionales que posean.

Esta propuesta de intervención en sus consideraciones éticas busca impactar de manera sistemática y transversalidad la manera como se aprehende los conocimientos dentro de la escuela y las practicas educativas de los maestros dando un lugar sistemático y sostenible a las habilidades socioemocionales como parte fundante del currículo, no solo un agregado o un mero aspecto de formación tratado de manera marginal en el plan formativo, generando con ello bienestar sin imponer una sola visión y evitando generar prácticas de exclusión dentro y fuera del aula potenciando la innovación y la flexibilización curricular secuenciada, activa, focalizada para el mejoramiento permanente de los ambientes de aprendizaje guiados por la dinámica constructivista de la autonomía para el aprendizaje, por medio de la comprensión de los aportes de las competencias socioemocionales como guías transversales para ubicar al estudiante y su aprendizaje en el centro de un proceso de

enseñar y aprender para el proyecto de vida personal y todas las dimensiones que se tienen como persona.

En síntesis esta propuesta de intervención psicopedagógica busca impactar las prácticas de enseñanza de los docentes y en las estructuras de aprendizaje de estas que crean en los estudiantes desde su quehacer pedagógico y didáctico para aportar a sustentar la necesidad de incluir la transversalidad educativa entre el aprendizaje emocional y los aprendizajes cognitivos como un proceso que conduzca a una mejor motivación con el proceso formativo y que este impacte de manera significativa en las prácticas de enseñanza y los comportamientos que la persona tiene para desarrollar para un proyecto de vida integral que impacte de manera positiva el entorno donde interactúa desde su proceso educativo.

Objetivos

Objetivo general

Propiciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como eje transversal para la generación de los aprendizajes significativos.

Objetivos específicos

Determinar las áreas del saber que pueden ser utilizadas para el desarrollo de las competencias socioemocionales a través de un proceso de transversalidad educativa.

Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales a través de sus áreas del saber.

Diseñar una estrategia psicopedagógica para entregar a la población docente estrategias, procesos vivenciales y espacios académicos que permitan el desarrollo de las competencias socioemocionales por medio de la transversalidad educativa.

Estado del arte

Aprendizaje de las competencias socioemocionales

El análisis de Paolini (2021) anota la importancia de las habilidades socioemocionales para el estar bien preparado para los sueños y proyectos dentro de la sociedad, además de tener las habilidades para revisarse por medio de escalas que los mismos estudiantes pueden usar para revisar como aprenden estas habilidades, además esta reflexión y estos puntos esenciales ayudan a los maestros y consejeros para apoyar y enrutarse este proceso; en esta ruta resalta el aporte de Thomas y Phillippi (2022) donde se pone en análisis como la pandemia del COVID 19 ha creado nuevos escenarios donde es necesario tener adultos con competencias de apoyo que desarrollen las competencias socioemocionales bajo el método CASEL para crear mejora en el desempeño académico, mejores actitudes entre desde los estudiantes mismos y hacia los otros reduciendo el estrés de estudiantes y docentes.

El proceso descrito por Lawson et al. (2019) en la experiencia de su implementación como programa en Estados Unidos que es un proceso que requiere generalidad en su implementación y no está definido para necesidades particulares, en los programas que han apostado por aplicar este programa resalta que se han concentrado en trabajar dentro del currículo las habilidades sociales, el identificar los sentimientos de los otros, identificar las propias emociones, habilidades relacionadas con el comportamiento dentro de las cinco competencias básicas propuestas por el modelo CASEL, por ello prioritario tener en cuenta algunas precisiones de Lee et al. (2023) donde afirman que el marco de estudios de las

competencias socioemocionales es un trabajo que aplica tanto para docentes como estudiantes dado que es un proceso de construcción recíproca.

Aprendizaje de competencias socioemocionales y aprendizajes significativos

Carrillo et al. (2019) hace hincapié en que el aprendizaje y el desarrollo humano tienen un eje transversal al conectar con el factor de la motivación en el hecho de que es necesario conectar las vivencias, las motivaciones intrínsecas y el currículo para lograr que el educando construya apropiación en lo que recibe para que dure en el tiempo llamando a la reflexión sobre la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje delimitando: “intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad, presentando los contenidos en forma de sistemas conceptuales, organizados, interrelacionados y jerarquizados” (Díaz y Hernández, 2002 citados en Rodríguez, 2011, p. 44) para lograr actitudes, disposición y motivación sostenible para aprender desde sus propias habilidades sociales y emocionales.

En esta línea, Herrera Torres (2009) es claro al anotar como quien dirige el acto de enseñanza afecta de manera positiva o negativa la disposición y motivación para aprender haciendo necesario el desarrollo de estrategias cognitivas y socio-emocionales desde la figura de la mediación donde los maestros o guías del aprendizaje son más que transmisores del conocimiento, además como anota Covarrubias y Piña (2004) aquellos que potencian el aprender a aprender desde un aprendizaje mediado por los problemas, con objetivos consensuados, sintiéndose con competencia para lo que se hace y la búsqueda activa de soluciones desde la complejidad y la novedad puesta en marcha por los propios educandos

desde sus estilos cognitivos y sus habilidades para crear personas independientes, críticas y mayormente efectivas en su proceso de aprendizaje y en aplicar aquello que han construido y recibido desde la reciprocidad y significancia para activar una implicación realmente activa y emocional desde un trabajo cooperativo que se traduzca en el desarrollo de habilidades socioemocionales mediadas por el compartir y construir conocimiento, esto ampliado y estudiado Núñez y Fontana (2017) quienes trabajan los factores que más incidencia pueden tener en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, reflexionando sobre cómo se puede intervenir para transformar las aulas en espacios de interacción dialogantes y democráticos con actitudes positivas frente a las capacidades y expectativas teniendo claro que “las experiencias relacionales y sociales influyen en el desarrollo humano” (Ovalle y Tobón, 2014, p. 28), además se comenta como fruto de esta interacción la motivación de los alumnos se presenta uno de los componentes claves de la competencia socio-emocional.

Prácticas de enseñanza y competencias socioemocionales

En un primer espacio de este estado del arte se explican los términos en la manera como se entienden en la lógica de la propuesta de intervención en función de la relación que se busca desarrollar entre practicas de enseñanza y las competencias socioemocionales como herramienta de aprendizaje.

Competencia

La competencia o el ser competente se define competencia como la habilidad para seleccionar, activar, organizar y aplicar capacidad de seleccionar y aplicar los recursos psicológicos pertinentes (valores, actitudes conocimientos y/o comprensión) para responder

adecuada y eficazmente a las exigencias, retos y oportunidades que presenta un determinado tipo de situación. (Bedoya, 2000 y MEN, 2000 citado en Charria et al, 2011).

Socioemocional

El concepto de aspectos socioemocionales se refiere a que una persona inicie, cultive y responda a los demás, para formar relaciones con otras personas de su vida, como padres, familiares y amigos. (Bolaños, 2020) Estos aspectos socioemocionales pueden ser efímeros o duraderos, cuando se trata de interacciones con personas. normalmente con personas conocidas, pero sin excluir a las desconocidas en virtud de la autorregulación y el conocimiento personal para conductas prosociales.

Puede abarcar desde la forma en que las personas interactúan con los demás hasta cómo gestionan la comunicación o afrontan la adversidad, el estrés, establecen relaciones positivas y la capacidad de desarrollar relaciones con sus iguales, a menudo a través de la comunicación.

Competencias socioemocionales

Emociones

La emoción, definida por Das (2018, p. 90) "una sensación o sentimiento específico en la mente que proporciona un impulso direccional a las demás facultades de la mente - memoria, inteligencia y actividades físicas- para que realicen sus acciones con el fin de perseguir un objetivo específico" (traducido por los autores).

La emoción es una sensación específica que provee una conducción direccional a otras facultades de la mente tales como memoria, inteligencia y actividades físicas, estas acciones pueden ser modificadas para lograr un logro en específico en el marco de un

proceso evolutivo, según el modelo propuesto por este autor cada emoción es única y diferente pudiendo ser expresada por medio de hábitos usados con el propósito de una intercomunicación efectiva.

Además, es de comprender la dificultad de una definición única de las emociones dado que al ser fenómenos de carácter multicausal como anota García (2012):

Estas se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales (...), las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. (p. 3)

De acuerdo con Herrera citando al MEN (2020) define las competencias socioemocionales 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. 132) Entendidas en sí, como herramientas y posibilidades para permitir a las personas el conocimiento de sí mismas, construir mejores relaciones con otros desde las decisiones responsables caminando hacia la disminución de las agresiones y aumentar la satisfacción con la propia vida.

El marco de comprensión y desarrollo de las competencias socioemocionales se centra en los siguientes cinco aspectos (CASEL, 2020):

Autoconciencia o Conciencia de sí mismo

Enmarcado en el poder poseer habilidades para entender las propias emociones, pensamientos y emociones sabiendo como influyen nuestro comportamiento en diversos contextos reconociendo las propias fortalezas y limitaciones con un gran sentido de confianza y propósito.

Autorregulación o autogestión

El automanejo se organiza en el manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva para buscar el lograr nuestras metas y aspiraciones manejando el estrés y la motivación.

Conciencia Social o Conciencia de los Otros

Denota las habilidades para entender las perspectivas y empatizar con otros entendiendo su pertenencia a diversos contextos y sensibilidades.

Habilidades para relacionarse o habilidades Interpersonales

Hace referencia al poder establecer y mantener relaciones sanas que apoyen efectivamente la relación con diversos grupos de personas con capacidades para cooperar, comunicarse de manera clara para resolver problemas de manera colaborativa y constructiva.

Toma responsable de Decisiones

Proceder considerando estándares éticos y la evaluación de consecuencias – beneficios de las acciones en entornos sociales y personales desde elecciones constructivas y bien ponderadas.

Garcés (2021) sostiene que, para optimizar el proceso de enseñanza además de influir en las prácticas educativas de orden cotidiano de los docentes es prioritario hacer revisión, seguimiento e implementación de las competencias socioemocionales como un elemento fundante, pues estas inciden de manera efectiva y afectiva en el proceso de aprendizaje del estudiante que presenta cada día nuevas inquietudes y necesidades por ser satisfechas de manera interdisciplinaria promoviendo el bienestar personal y social entendiendo los resultados de que este proceso puede tener en la vida personal y la convivencia; complementan esta Mendoza y Migliaro (2022), quienes hacen hincapié en la manera como los docentes sujetos de este estudio dan importancia a lo que pueden aportar las competencias socioemocionales denotando falta de formación para conocerlas, trabajarlas y potenciarlas en el proceso de enseñanza- aprendizaje anotando que es necesaria una formación y actualización constante para poder adaptar el currículo para cumplir con la demanda de inclusión de las competencias socioemocionales en las dinámicas del aula para lograr procesos más integrales y asertivos educando en y con emocionalidad para mejorar el desempeño de docentes, el rendimiento de estudiantes y la eficacia de los objetivos educativos de manera ascendente anotando que es necesario “el trabajo interdisciplinario de profesores y asignaturas como un factor a considerar a la hora de planificar las clases y como una herramienta para desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes” (Mendoza y Migliaro, 2022, p. 131) asimismo dentro de este proceso de reflexión temática, Cabanillas et al. (2021) comentan que para un proceso integral en la formación escolar se debe tener “la cohesión, articulación y complementariedad de la educación emocional y cognitiva” (p. 2) generando un ambiente

positivo de enseñanza ya aprendizaje trabajando los factores de desmotivación y desarrollo personal en simultaneo.

En este marco, Coello (2021) pone de manifiesto que para gestionar procesos de enseñanza motivacionales que impacten de manera integral la vida de los educandos dentro de las instituciones la necesidad de la creación de comunidades de aprendizaje para lograr procesos de enseñanza activos y experienciales integrando de manera sistémica el Saber, Saber-hacer y saber ser.

Sumado a esto resalta también la necesaria complementariedad entre la relación existe entre las competencias socioemocionales y el aprendizaje significativo, Torrejon (2022) acota que para lograr idear métodos nuevos para estructurar una intervención efectiva en el desarrollo activo de la competencia socioemocional es prioritario el “idear nuevas técnicas para captar la atención de los alumnos, establecer un horario y un lugar de estudio regulares y desarrollar un entorno de fácil acceso para lograr un aprendizaje significativo” (p. 2) donde las competencias socioemocionales sean el eje transversal de un proceso de enseñanza – aprendizaje hecho de manera responsable ejecutado bajo estas de manera continua, poniendo de manifiesto por medio de los resultados de los procesos la relación significativa entre las competencias socioemocionales y la motivación, ahondando en la relación entre la cognición con lo que el proceso de aprendizaje implica, la emoción y el comportamiento humano.

Enmarcado en comprender los aprendizajes desde lo emocional para generar comportamientos en el marco de las competencias ciudadanas resalta el trabajo de Piedrahita y Hernández (2021) pues llama a la reflexión sobre el nivel en que nuestros procesos de aprendizaje forman desde pedagogías activas para potenciar la autonomía y la

liberación de los sujetos en pro de la mejora personal y del entorno, sugestivo trabajo cuya reflexión lleva a mirar la imperiosa necesidad de transformar de manera estructural las relaciones entre los sujetos de aprendizaje bajo la premisa clara de que "la comprensión que tenemos sobre nosotros mismos se debe al tiempo y lugar en que habitamos" (p. 89).

Sumado a esto, Grijalba (2021) anota como es necesario darle punto de partida y herramientas a la formación socioemocional dentro de un contexto de carácter positivista-tradicional que muchas veces se concentra en netamente mantener un orden mas no en adentrarse en los manejos de las emociones para generar habilidades emocionales, sabiendo de su importancia para potenciar los procesos académicos preocupa que "la educación socioemocional no está totalmente integrada en el currículo escolar" (p. 136).

La labor educativa es un momento de autoconstrucción personal donde educadores y familias actúan como apoyo donde se crean las condiciones para un asentimiento de quienes son los protagonistas del proceso de transición entre la heteronomía y la autonomía, por ello se busca proponer lineamientos pedagógicos- didácticos que respondan al desarrollo integral de individuos autónomos pero a la vez con compromiso con el otro, capaces de tomar decisiones con criterio para la participación argumentada pasando por el reconocer al otro, para la interiorización y construcción de nuevos sentidos de la vida en común y con ello el interiorizar aprendizajes significativos para la vida sociedad, tal cual como apoya la reflexión emanada en la UNESCO (2021) anotando el proceso a seguir sonde emoción, comportamiento y ciudadanía actúan en búsqueda de una nueva forma de ser humanidad.

El hecho de reflexionar críticamente sobre sí mismo y sobre el entorno que lo rodea inmediatamente hace reflexionar sobre el nivel de capacidad para cooperar trabajando en

solidaridad con grupos cada vez más heterogéneos, dar el salto a tener un modelo de educación, o al menos herramientas que permitan el tener reacciones, indignación, compromiso, pero sobre todo en el hecho de sentirse afectado ante las necesidades materiales, afectivas y culturales de los demás, tal como aporta Cedeño et al. (2022)

Es en el marco de las actuaciones sociales y con ella de las emocionales de los sujetos donde se pone a prueba los filtros éticos con los cuales afrontan los diferentes contextos y situaciones problemáticas, ¿de qué manera lo hace? ¿Qué herramientas poseen? ¿Cómo se pueden mejorar los procesos de formación actuales? ¿competencias? ¿Cuáles son las esenciales? Un paso adelante es dado al trabajar las ideas de Martínez (2021) pues nos ingresa en pensar de una manera más humanista y menos conductual tal como se debe propender pues como indican Cedeño et al. (2022) "Nunca es tarde para aprender y cultivar habilidades socioemocionales, pero innegablemente es en la infancia cuando mejor provecho se obtiene de su aprendizaje" (p. 468).

Junto a esto podemos continuar este recorrido con Baque y Portilla (2021) con la finalidad de abordar el fortalecimiento de competencias socioemocionales desde una propuesta psicopedagógica para la formación ciudadana implica el hecho de hacer un proceso de ubicación de la competencia socioemocional incluyendo la identificación, acto de interpretar, el proceso de la argumentación y resolución de problemas, integrando en este camino los valores, la serie de conocimientos y la revisión de habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación subjetiva dentro de la realidad es necesario siempre revisar con ello el ¿qué?, ¿cómo?, ¿el cuándo?, ¿dónde y por qué? Del proceso de enseñanza – aprendizaje pues "La predisposición para el aprendizaje significado: es decir, que para que se produzca el aprendizaje significado, es necesario, que quién quiere

aprender algo tenga una disposición motivada a aprender sobre el contenido de estudio”

(Contreras, 2017, citado por Baque y Portilla, 2021, p. 81)

Aportes al proceso de aprendizaje de la transversalidad educativa

Ante una separación y desvirtualización de los contenidos del saber, el proceso o fenómeno conocido como transversalización educativa se observa como una herramienta para la integración de ejes transversales desde ciertas temáticas, implicando un cambio de paradigma especialmente en la organización y enseñanza de contenidos como acota Rodelo et al. (2020) para entender que así “se fortalece la formación integral centrando el proceso en y para el educando” (p. 128) comprendiendo la complementariedad que otras áreas del saber pueden aportar al mismo tema de enseñanza, la sociedad tiene problemáticas que trascienden una única disciplina, esta forma de estructurar el conocimiento favorece el camino para que el aprendizaje como pueda aportar de manera significativa tal como anota Guzmán et al. (2019) al afirmar que esta debe ser una práctica innovadora y articuladora que responde a las necesidades del medio educativo además de la sociedad de hoy para que “de manera que se pueda generar un aprendizaje desde los significados que le confieren los sujetos en formación” (p. 82) desarrollando una perspectiva crítica de temas que entran de la cotidianidad de la vida al currículo.

Esta propuesta de organización pedagógica pone de manifiesto la necesidad de reconocer y potenciar el trabajo interdisciplinar, en equipos cooperativos tanto de los estudiantes como entre los mismos docentes, proponiendo procesos sostenibles para superar los límites de la organización disciplinar convencional donde cada área del saber se cierra sobre sí misma evitando la coordinación y cooperación en proyectos que parten de

necesidades y objetivos comunes, como anota Rosales (2019) se debe trabajar con esta estrategia no solo conocimientos sino competencias.

La motivación como bisagra de la transversalidad y la educación socioemocional.

La motivación es el punto de partida, el impulso para satisfacer una necesidad. La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como comenta pormenorizadamente González et al. (2023) al ser un factor de orden múltiple: intrínseco y extrínseco es fundamental pues estructura la manera como se dan las relaciones entre alumno y docente, es quien media la apertura o cierre frente a los procesos llevados garantizando su sostenibilidad, es la motivación la que guía la conducta para propenderse de manera positiva, permite desarrollar las capacidades, atender las limitaciones y estructurar los intereses en virtud del conocimiento que se recibe, es fruto de la conciencia personal y es respuesta a la didáctica y estrategias desarrolladas en el aula, como puntualiza Naranjo (2009) “la motivación como el proceso donde mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta” (p.154).

Es en este punto donde se puede comenzar a hablar y entender procesos que se adentren a las estructuras emocionales y cognoscitivas del individuo para generar acciones sostenidas para su proyecto de vida y sus espacios de aprendizaje académico, buscando que ambas sean herramientas para la resolución creativa de los problemas y necesidades que se le presentan, punto que la investigación de López et al. (2021) al explicar que el compromiso con determinada tarea y la construcción de significados en el aprendizaje pasa por un proceso que transversalice de manera significativa aquello que necesita el individuo

con lo que el proceso de enseñanza le ofrece “reconociendo la íntima relación entre afectividad y cognición” (p.179).

Aprendizaje

Ormrod (2005) define el aprendizaje desde la perspectiva del conductismo y el cognitivismo como: “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia (...)El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.” (p. 5)

Cuando más que un acto memorístico se comprende como la posibilidad de llevar a cabo proyectos o solucionar problemáticas se anota que puede concebirse un proceso de aprendizaje cuando hay un cambio ostensible en la conducta, a lo cual podría agregarse de manera más específica otra serie de factores como: “Relacionar ideas y establecer conexiones entre conocimientos previos y nuevos, pensamiento independiente y crítico y capacidad para transferir conocimientos a contextos nuevos y diferentes.” (Morales Bueno, 2018)

Prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje responden por un lado una comprensión positivista tradicional donde se circunscribe la enseñanza y sus prácticas como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.” (García et al, 2008, p.4)

Otro paso en esta línea lo aporta la siguiente conceptualización:

La enseñanza como el proceso a través del cual se implementan las estrategias más convenientes para el logro eficaz de los resultados esperados y plasmados en objetivos. La evaluación asume un lugar relevante como mecanismo de control. Además, la relación con los alumnos es jerárquica, no hay espacio para el intercambio y el aprendizaje se produce en un contexto de construcción individual del tipo estímulo-respuesta. (De Vincenzi, 2009, p. 90)

Aprendizaje cooperativo y significativo como posibilidad de transversalización educativa de las competencias socioemocionales en el currículo

El aprendizaje con significado parte de la autonomía y la construcción personal del saber, donde los docentes o encargados son más que los dueños del conocimiento, facilitadores de este, es una estrategia didáctica que dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, es un proceso sistemático de innovación y mejora como anotan Baque y Portilla (2021) y Parra y Mejía (2022) quienes lo presentan como una estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje, comenta la importancia que tiene este enfoque del proceso de enseñanza- aprendizaje en el cual aquello que es recibido, es reflexionado y aplicado a la realidad personal para poder generar nuevos saberes al problematizar los existentes para potenciar la autonomía y la respuesta a las exigencias del medio, a partir de la teoría de Ausubel donde se puede relacionar el nuevo material de estudio con la experiencia previa, es necesario para que el conocimiento se presente como útil y necesario el relacionarlo con las experiencias e intereses personales, la recepción del conocimiento se da desde la conexión con los intereses, las necesidades personales y de contexto, las capacidades y las habilidades a través de proyectos que pueden ser problemáticas resueltas de manera

cooperativa como anota García (2022) apuntando a una educación nacida de la experiencia y enriquecida por la academia, el aprendizaje debería ser un proceso que contextualiza de manera sistemática en lo aprendido, que lo conecte con la realidad social y su realidad personal como complementa Ospina (2018).

Diagnóstico contextual

Esta institución de carácter privado confesional se define en su proyecto educativo integral como un espacio donde “Todas las acciones estarán siempre al servicio de la formación integral del hombre, desde el humanismo católico trascendente y se mantendrá siempre el principio de conservación de la coherencia como una constante entre las definiciones y las acciones” (Liceo Salazar y Herrera, sf, par. 2)

Cuenta con 1811 estudiantes, denotando a su vez en algunos casos una gran cantidad de estudiantes por aula (hasta 35-36) en los procesos de diagnóstico esbozados en el diseño metodológico se denotan algunos estudiantes con conductas disruptivas, procesos de desinterés y motivación, en ciertos segmentos etarios falta de evidencia de acompañamiento familiar o en otros espacios de la institución familias exigentes, pero poco propensas al compromiso.

Diseño metodológico

Paradigma interpretativo y sociocrítico

Paradigma interpretativo

Frente a los postulados del paradigma positivista que concentra grandes esfuerzos en la dimensión cuantitativa de los fenómenos desde la unión de lo simbólico, lo cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico en virtud de una comprensión amplia y constructiva de aquello que se busca analizar para lograr una comprensión integral del fenómeno que permita interpretarlo para compartir dicha comprensión de manera mutua y participativa.

El hecho de reflexionar la transversalidad educativa como una práctica docente que puede generar aprendizajes significativos pone en reflexión como los temas a trabajar están interrelacionados e influidos significativamente por factores subjetivos como hace referencia Lorenzo (2006).

Dado el carácter constructivista de esta propuesta de intervención que entiende los aprendizajes de la persona como un proceso de relación con el entorno físico, cultural y social donde vive, es en la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, este paradigma depende de la manera como se concibe el conocimiento profundizando en las motivaciones de los hechos ocurridos en el medio, el conocimiento no se presenta como neutral, se busca comprender la realidad.

Paradigma sociocrítico

En el proceso de comprensión de los fenómenos a discutir se enmarca en la reflexión sobre la necesidad de una transformación pensada y procesual sobre estructuras,

pensamientos y actitudes que han dominado la esfera educativa hasta el día de hoy, por ello se enfoca el análisis desde lo sostenido por Alvarado y García (2008):

El paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social (p. 190).

Enfoque

El proceso de esta propuesta será cualitativo, “se estima la influencia del contexto en los sujetos en estudio” (Varela y Vives, 2016) por medio de un proceso inductivo se van comparando ideas y evaluando la manera como a partir de la observación y la recolección de datos se puede dar pie a una teoría de corte explicativo, este enfoque nos invita a significar y resignificar de manera constante la validación de los objetivos planteados en la intervención psicopedagógica que estamos trabajando.

Dado que las creencias, tendencias y valores personales afectan la manera como nos aproximamos al fenómeno estudiado nos conlleva a tener sensibilidad frente los efectos de la investigación en las personas comprendiéndolas en su mismo marco de referencia, exigiendo por parte del investigador un rigor mayor para cumplir con las metas planteadas, necesitando que en lo trabajado exista credibilidad en el sentido de una relación lógica con la realidad, que pueda ser transferible a otros contextos para comprender el método usado y que a su vez tenga confiabilidad, se caracteriza por ser un enfoque flexible entendiendo el contexto y las personas desde una perspectiva holística.

Diseño de investigación

Se propone la investigación – acción participativa. En este proceso de intervención tiene un marcado carácter social dado que se busca que los aprendizajes tengan una carga emocional para trasladarse en comportamientos en el contexto, los procesos que aporta la IAP se centran en analizar críticamente la sociedad y promover la participación efectiva para la solución de problemáticas que afectan el entorno, “es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece” (Balcazar, 2003, p. 61), un aporte esencial de la IAP es la generación de conocimiento desde la propia experiencia, siendo un insumo importante para mejorar la calidad educativa.

En esta línea el paradigma sociocrítico enseña la manera como el conocimiento busca dar respuestas específicas a las necesidades de las comunidades buscando el bien común con un marcado carácter autorreflexivo uniendo teoría y práctica, acciones y valores para buscar la toma de decisiones responsables que faciliten futuros más equitativos, en el caso de este proceso de intervención por medio de una educación cuyos conocimientos salgan del aula de clase, un conocimiento democratizado que no pertenezca a una sola de las partes del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Modelo

Propuesto por programas bajo Ejes de la intervención Directa – indirecta. Esta acción continuada que ha sido planificada previamente con el fin de lograr unos objetivos tendientes a satisfacer, potenciar, desarrollar y enriquecer algunas competencias, proporciona herramientas de carácter preventivo y permite segmentar los objetivos del

trabajo de intervención teniendo en su haber “una finalidad, una duración, estructuración, temática y modalidad” como anota Bausela (2004, p. 212).

Alcance

La finalidad de este proceso de intervención es desarrollar el potencial del aprendizaje a través de herramientas que mejoren la manera como se dan los contenidos y experiencias en el proceso de enseñanza - aprendizaje, potenciando en docentes y estudiantes las maneras como puede apropiarse significativamente del conocimiento, ayudándole a aproximarse al conocimiento de manera problémica solucionando desde sus vivencias y competencias aquello que se le pueda presentar en su vida dentro y fuera del aula.

El objetivo de este proceso de intervención psicopedagógica es el de generar conciencia y subsecuentes estrategias para entender en su profundidad el papel de las habilidades socioemocionales como herramienta de transversalidad educativa para dinamizar los procesos de aprendizaje.

Se propone como estrategia de aplicación 10 meses, dividido en los primeros 6 meses de sensibilización, aplicación y estructuración con los docentes, proceso desarrollado en el diseño metodológico y otros 4 meses haciendo revisión y aplicación en las áreas del saber con los estudiantes según los instrumentos y temáticas seleccionadas.

Ejes de intervención

Los procesos llevados a cabo durante el proceso de intervención en las distintas fases para responder a los objetivos de esta se harán de manera directa al estar en actuando en forma efectiva sobre el problema y el contexto, también se usa el eje indirecto pues en

algunos casos se hace necesaria la figura de mediadores y grupal dado su trabajo relacionado con las experiencias significativas y el trabajo cooperativo.

Población

Docentes Liceo Salazar y Herrera.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 2 docentes de áreas integradas (1 grado, preescolar) 1 docente de español, 1 docente de filosofía – religión, 1 docente de ética, 1 docente de Ciencias Sociales.

Criterio de inclusión

Con experiencia o apertura a modelos constructivistas, que deseen participar libremente para mejorar su ejercicio docente y los espacios de aprendizaje con competencias para trabajar de forma cooperativa y en transversalidad educativa.

Cronograma

Tabla 1

Cronograma

FASE	ACTIVIDAD	MES					
		1	2	3	4	5	6
1	Diagnóstico fundamentación teórica.	y X					
2	Sensibilización organización.	y	X				
3	Talleres 1-5			X	X		

3	Talleres 6-10	X	X
4	Evaluación		X
4	Procesos de sostenibilidad y revisión del proceso.		X

Consideraciones éticas

Respecto a las responsabilidades éticas contenidas en este proceso de intervención se deja claro que todos los procesos formativos están al servicio de la promoción del aprendizaje y el bienestar integral de las personas permitiendo con las actividades realizadas el que los individuos y las instituciones impactadas desde principios de equidad e inclusión para potenciar desde procesos sostenibles la no perpetuación de discursos hegemónicos.

Se tiene presente el derecho a la privacidad y siempre el contar con el consentimiento informado para el uso de los datos personales y las opiniones, procesos de aprendizaje u otro tipo de evidencias recolectadas para responder a los objetivos del proceso de intervención sobre transversalidad y competencias socioemocionales en el currículo escolar.

Se busca el permitir el bienestar general más allá de las condiciones particulares de los participantes buscando evitar el imponer la visión personal acerca del mundo de alguno de los investigadores evitando en todo momento, fase o conclusión la generación de prácticas de exclusión reconociendo que existen otras formas validas de pensar y actuar en el espectro académico y humano.

Fundamentación y diagnóstico: Primer objetivo

Para responder al primer objetivo de este trabajo que se trata de identificar las áreas del saber y por consiguiente la viabilidad y la necesidad de proponer las competencias socioemocionales como un eje de transversalidad se concentró en trabajar una serie de instrumentos que se relacionan y comparten con el segundo objetivo enrutado a la sensibilización.

Primero por 2 semanas se tuvo una revisión sistemática, evidenciado dentro del marco teórico y conceptual de este trabajo donde se pudieron revisar los antecedentes investigativos en la revisión de bases de datos indexadas y trabajos académicos recientes en EBSCO, Scopus y fuentes de revistas indexadas que denotan la importancia de la transversalidad y las competencias socioemocionales como una herramienta para responder a las oportunidades de mejora académicas y sociales evidenciando la necesidad de articularlos al interior de la formación escolar por medio de estrategias sostenibles.

Para este diagnóstico y caracterización inicial se determinaron las áreas y se analizaron las necesidades de los docentes participantes del proceso de intervención, pudiendo entender de manera diagnóstica las características, inercias y expectativas del contexto y los procesos de enseñanza- aprendizaje a trabajar.

Con las docentes de áreas integradas se buscó desarrollar la intencionalidad de conectar la formación inicial en identidad y habilidades básicas con aproximaciones prácticas en los temas que venían desarrollando, con la docente de español se buscaba mirar como la teoría de construcción y lectura podía permitir el desarrollo de aprendizajes significativos desde la expresión de su socio emocionalidad en las actividades realizadas, con el docente de filosofía y religión se buscó aproximar el humanismo y las ideas

cristianas sobre el ser humano en relación con su comprensión y su relacionalidad, además de conectar los patrones e ideas de comportamiento con el docente de ética en situaciones de pragmatismo moral para también con esto trabajar con el docente de Ciencias Sociales los compromisos en sociedad desde una visión holística de los procesos aprendidos conectando saber con comportamientos (formación ciudadana)

En este momento específico inicial se revisan cuáles de las temáticas trabajadas en la revisión comentada en el párrafo anterior pueden iluminarse desde el orden psicopedagógico, cuales nociones revisadas desde lo teórico pueden ampliarse en el diseño metodológico, posibilitando el que puedan servir como ejes transversales para el proceso de intervención y estructuración de las fases a trabajar, sustentando los puntos fuertes donde las competencias socioemocionales pueden ser una manera que posibilite la conexión integral entre saberes con la vida.

En este contexto para responder al segundo objetivo relacionado con la sensibilización con los docentes se realizaron las actividades de trabajo de grupo focal discutiendo la relevancia para su trabajo de esta propuesta como se evidencia a continuación:

Técnica de grupo focal docentes

El trabajo de grupo focal se entiende en el marco de la investigación cualitativa se desarrolla como una entrevista grupal dirigida por un moderador que se encarga de revisar los conocimientos previos, ideas, formación y propuestas específicas sobre la importancia de la transversalidad educativa trabajada con el aprendizaje de las competencias socioemocionales.

Proceso

Se realiza una explicación ejemplificada sobre los conceptos de aprendizaje, transversalidad y competencias socioemocionales por medio de recursos como el videobeam e imágenes recortadas para ser distribuidas entre los participantes.

En un segundo momento se procede a realizar las preguntas que se han preparado sobre la cuestión haciendo hincapié en la sinceridad y pragmatismo para responder.

Se cierra encontrando puntos en común y diferencias, sintetizando los resultados en un mecanismo gráfico de lluvia de ideas para un piloto que pueda evaluar lo discutido de manera significativa.

Tabla 2*Preguntas al grupo docente*

<i>Preguntas</i>
Entrevista Grupo Focal: Docentes.
Nombre:
Área que enseña:
Grado:
1. ¿Qué piensas de la pertinencia del currículo actual para facilitar o dificultar el aprendizaje?
2. ¿Consideras que es importante la transversalidad educativa? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos de los encuentros de transversalidad educativa (prueba piloto, año pasado) resaltas como positivos y a mejorar?
4. ¿Deberían de unirse la enseñanza de las habilidades socioemocionales con su área de enseñanza? ¿deberían trabajarse por separado?
5. ¿Cómo piensas que los docentes podrían mejorar sus prácticas de enseñanza? ¿Piensas que tu práctica docente y el clima de clase podría mejorar haciendo transversalidad entre las materias y la educación socioemocional?

Resultados y trabajos de sensibilización: Segundo objetivo

Los docentes sujetos de este proceso discutieron de manera sintética las respuestas anotando de manera experiencial y desde sus conocimientos pedagógicos sus aportes a la temática, objetivos y desarrollo de este proceso de intervención posteriormente fueron sintetizados por tópicos, algunos que no estaban presentes se les envió las preguntas de trabajo y respondieron vía cuestionario.

Entendiendo la intención de trabajar los primeros objetivos específicos que buscaban generar viabilidad al proceso y sensibilizar sobre la importancia de desarrollar nueva conciencia sobre la transversalidad y el trabajar las competencias socioemocionales se encontraron las siguientes discusiones y resultados.

Pertinencia curricular

En los análisis hechos a las experiencias y temáticas de las áreas del saber impactadas en la muestra se resalta la importancia de los contenidos ofrecidos por las mallas y otras directrices del ministerio de educación nacional, sin embargo anotan la necesidad de una actualización a ciertos contextos o necesidades que presentan los estudiantes de diversas edades, el poder contar con espacios claros para la flexibilización, la mayoría de los docentes anotaba la posibilidad de unas directrices claras sobre la transversalidad o propuestas que emanen los docentes que puedan ser potenciadas por la institucionalidad.

Lo facilitan

Respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje en sí, hablando de aquello que puede llevarse bien o que podría mejorarse en relación con el aprendizaje de sus áreas se anotaba

que un aspecto que puede ser tanto facilitador o dificultad en el proceso de enseñanza/aprendizaje es la utilización de las herramientas tecnológicas, hoy, por ejemplo, la inteligencia artificial.

Los variados medios de información que existen para la construcción de contenidos, las capacidades y saberes que traen los estudiantes; diversa, creativa, innovadora.

Lo anterior ha facilitado la agilidad en los procesos de consulta acceso a la información, mostrando una diversidad inmensa para que el estudiante pueda decantarse por la que considera la mejor opción, sin embargo, por otro lado, la facilidad que significa estas herramientas ha ocasionado como efecto colateral, el facilismo y la poca aprehensión, pues no se procesa ni se reflexiona la información, solo se transcribe.

Lo dificulta

El poco acompañamiento de las familias a los estudiantes, la precariedad económica en muchas de las familias, la pérdida de motivación por cualquier dificultad que se les presente y la desconexión de los estudiantes con ciertas prácticas de enseñanza que los docentes les presentan bien sea por la pasividad de esta generación o porque aun en la escuela prima la uniformidad respecto a la enseñanza y la evaluación.

Trasversalidad educativa

La transversalidad es una apuesta por diversificar el aprendizaje, partiendo de un tema, pregunta problematizadora, para ser analizada, resuelta desde el enfoque o método propuesto por cada una de las áreas del conocimiento que intervienen, esto permite al estudiante abrir el panorama al aprendizaje, ampliando el espectro cognoscitivo.

hablar del propósito de la educación de formar personas integrales capaces de contribuir a la construcción de una nueva sociedad, es necesaria la enseñanza insistente de competencias que contribuya a la formación de seres integrales.

Habilidades socioemocionales

La educación necesita con carácter de urgencia trabajar las habilidades socio emocionales en los estudiantes, si bien la parte teórica/conceptual y lo procedimental, son indispensables, no se puede olvidar el fortalecimiento de la competencia del ser, de reflejar lo aprendido, en la capacidad de acción y decisión, y las emociones son indispensables en dicho proceso.

Es necesario el proceso del autoconocimiento para saber ser en relación con los otros, los contenidos formativos los recibe una persona que está en permanente relación consigo mismo, con otros y con su entorno procurando llevar a la vida práctica los conocimientos que adquiere en el área.

Prácticas educativas, aprendizajes significativos y transversalidad

Se puede mejorar, diversificando el aprendizaje, permitiéndose la innovación pedagógica, metodológica y didáctica, interactuando con las herramientas tecnológicas. Formando no solo el conocimiento teórico, conceptual y procedimental, sino también, formando el ser humano, sintiente, emocional.

Los docentes pueden mejorar sus prácticas educativas mejorando las didácticas, generando procesos evaluativos acordes a la realidad, formando en contexto, tratando bien a los estudiantes y cuidando el lenguaje al dirigirse a ellos.

El estudiante de hoy, imbuido en un ambiente diverso y amplio, gracias al desarrollo tecnológico, exige novedad educativa que camine con su realidad y el momento en el que vive, hoy son otras su inquietudes y problemas. La transversalidad debe apuntar a eso, que, desde los saberes varios, desde las diversas caras del prisma se pueda responder al estudiante inquieto de respuestas profundas a sus preguntas profundas.

Para avanzar en la tarea emanada del segundo objetivo sensibilizar se realizaron la una encuesta y el ejercicio de árbol de problemas con estudiantes de los docentes de la muestra (áreas del saber impactadas) y para darle un espacio de diagnóstico práctico que permitiera encontrar y preparar las estrategias o competencias útiles para el procesos de conexión en transversalidad de las competencias socioemocionales, para ello se hizo una prueba piloto con observación no participante para diagnóstico rápido participativo con los grupos de los docentes de dichas áreas donde por medio del trabajo cooperativo se pudo desarrollar temas que implicaban poner en desarrollo una temática junto al marco elegido para entender la socio emocionalidad dándole a la transversalidad un enfoque diferente y constructivo.

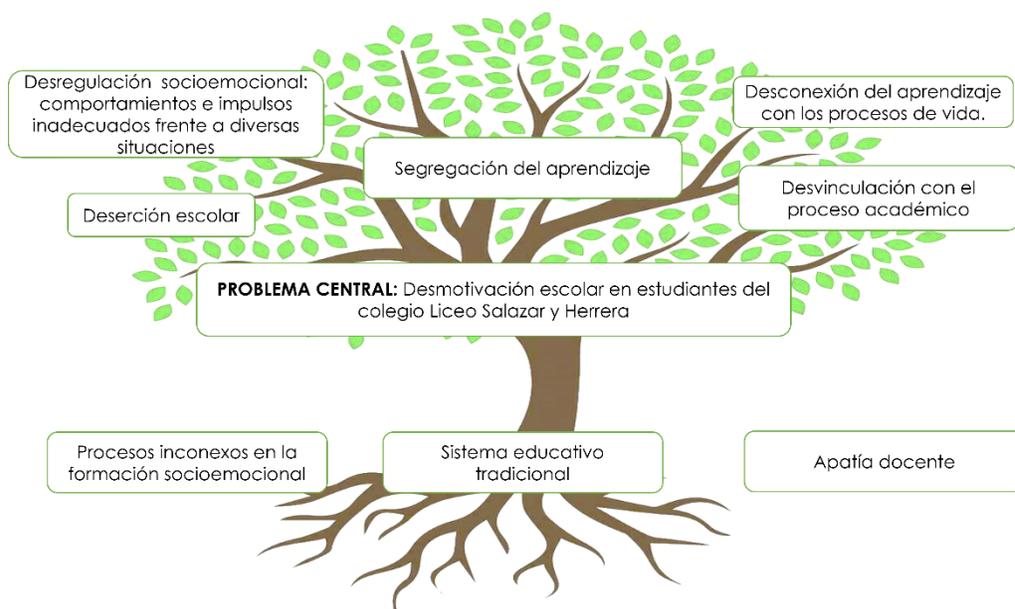
Las actividades realizadas buscaban el conectar saberes previos con procesos de análisis, trabajo cooperativo y la solución de problemas que la dinámica formativa de la escuela imprime al docente y la manera como los objetivos de aprendizaje pueden ser alcanzados para impactar no solamente la adquisición sistemática de conocimientos sino comportamientos prosociales fundamentados.

Encuesta para estudiantes y elaboración de árbol de problemas

Como parte del segundo objetivo relacionado con sensibilizar a los docentes sobre la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales a través de sus áreas del saber en transversalidad y para saber los puntos a desarrollar en la estrategia psicopedagógica para entregar para trabajar desde le currículo procesos vivenciales y espacios académicos que permitan el desarrollo de las competencias socioemocionales por medio de la transversalidad educativa. y como antesala de la respuesta al tercer objetivo se desarrolló con estudiantes de algunas de estas áreas esta encuesta y árbol de problemas para evidenciar la relación entre las preocupaciones de los docentes del grupo focal y las necesidades psicoeducativas de los estudiantes

Figura 1

Árbol de problemas



Primer momento

Siguiendo el método deductivo y buscando conectar los trabajos del grupo focal con los destinatarios de las prácticas de enseñanza y la transversalidad que son los estudiantes se realiza una encuesta para revisar y diagnosticar el proceso llevado con las áreas del conocimiento en la actualidad (segmentadas y solo de manera teórica) pidiendo en posterior realizar un árbol de problemas donde la problemática sea la palabra que más se ha repetido.

Instrumento

Es importante insistir en la sinceridad de sus aportes, por ello pedirles no marcar la hoja, simplemente anotar edad, sexo y grado (sin LETRA) lleva insistir en la brevedad del tiempo para responder y lo conciso de sus argumentos.

¿Qué aspectos y enseñanzas de la escuela (colegio) crees que son inútiles y cuales son importantes? ¿porqué?

- ¿Cuándo y de qué forma sientes que aprendes de verdad algo? ¿Cómo debe ser el maestro que te sirve para lo que aprender para la vida? ¿Qué es lo más positivo y lo más negativo que recuerdas de las clases que has tenido?

- De lo que has aprendido en la escuela ¿Qué recuerdas? Y lo que no lo recuerdas ¿Por qué no?

- De lo que has aprendido en la escuela ¿Qué te ha servido para tu desempeño social y emocional?

- ¿Si imaginarias (tuvieras) tu propia escuela (colegio) que enseñarías allí

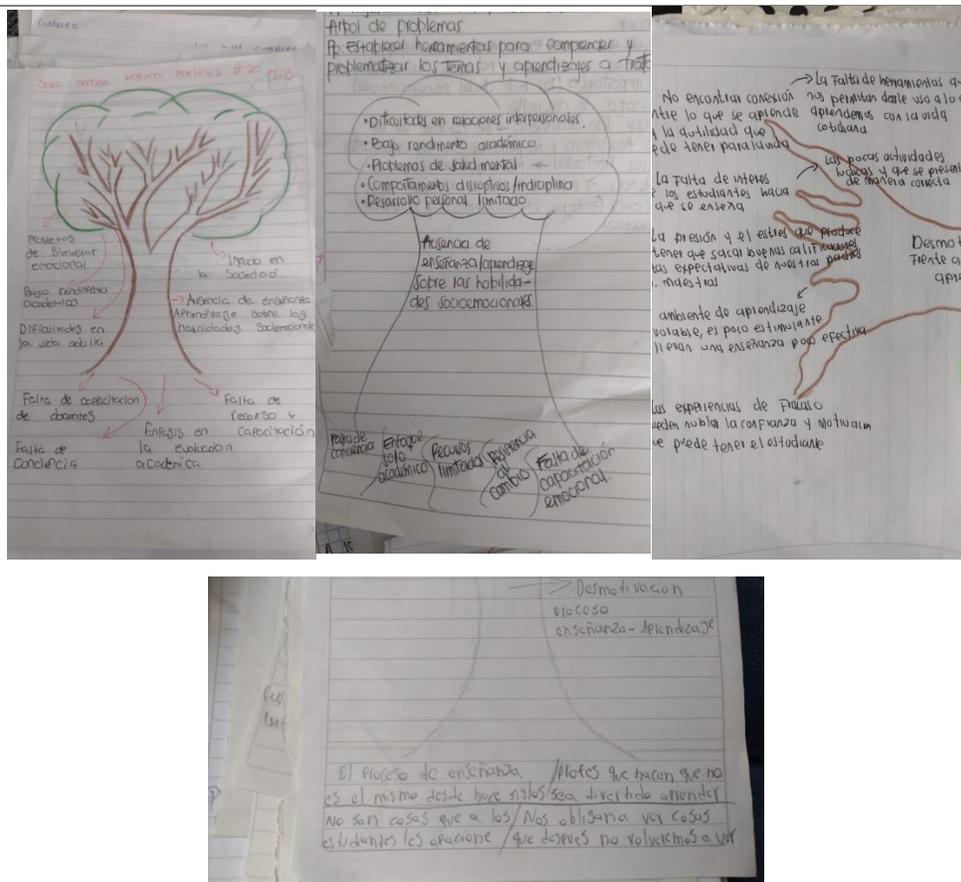
En los resultados de este proceso de encuesta a los estudiantes de los grupos de los docentes de la muestra se evidencia en sus comentarios a grandes rasgos el sentimiento de

procesos educativos alejados de sus procesos de vida, pues buscan algo que les sirva de manera práctica o al menos les ayude con sus procesos socioemocionales para alcanzar sus proyectos frente a las exigencias+ del medio donde están, se encuentra que se referencia sintonía con algunos docentes más por su forma de ser que por sus prácticas educativas ante las cuales anotan como monótonas o centradas en lo memorístico sobre lo experiencial; también hacen el ejercicio de autocrítica al anotar que muchas veces su actitud o los distractores que llevan a las clases no les permiten tener los mejores resultados.

Tabla 3

Resultados Árbol de problemas

Segundo momento: Árbol de problemas.



En la tabla se evidencia el desarrollo de un árbol de problemas por parte de estudiantes pertenecientes a algunos de los grupos de los maestros participantes de la muestra donde denotan la necesidad de expresarse acerca de que aquello que sienten se vea reflejado en las prácticas de enseñanza y en los contenidos que ven en su formación, reflejan que uno de los factores para la desmotivación y ciertas conductas disruptivas evidencia desde la ausencia de procesos sostenidos que conecten el aprendizaje con las competencias socioemocionales que les sirvan para cumplir sus metas y responder a la presión del medio en el que viven.

Prueba piloto con observación no participante para diagnóstico rápido participativo

En el marco de la caracterización y sensibilización del proceso de intervención se abre un espacio de trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes denominado “prueba piloto” que consiste en seleccionar áreas del saber de los profesores parte del grupo focal para realizar actividades de transversalidad educativa con los grupos que estos acompañan, previa revisión de las mallas curriculares, las ideas del grupo focal y los resultados del árbol de problemas aplicados, este proceso se llevo a cabo durante tres meses sirviendo de insumo para sensibilizar a los docentes y preparar el trabajo del tercer objetivo sobre herramientas específicas para la transversalidad desde las competencias socioemocionales.

Este proceso sirvió para darle viabilidad a la idea base del proyecto de intervención que es conectar las competencias socioemocionales desde la transversalidad para generar aprendizajes significativos, una conexión entre emoción, aprendizaje y la modificación efectiva de comportamientos por intermedio de esa conexión que da autonomía a los estudiantes, propone a los docentes formas en las cuales lo formativo se conecta con lo

actitudinal y enfoca los procesos evaluativos en actividades prosociales donde las emociones y las actitudes hacia el otro se observan como insumo estimulante para el aprendizaje.

Proceso

Primer momento

En el proceso se plantearon una serie de encuentros, en los cuales los grupos de los docentes que están participando en el diagnóstico y caracterización de la propuesta de intervención planean bajo la modalidad de taller interactivo de trabajo cooperativo dos encuentros, en los cuales el grupo del docente 1 (grado superior) prepara bajo la guía del docente una secuencia didáctica en la cual se pueda relacionar el tema del área (español, sociales, ética, filosofía, áreas integradas) con actitudes y procesos emocionales, previa contextualización del significado de la transversalidad y la importancia de aprender de manera significativa los aprendizajes del currículo.

El sentido o guía para la transversalidad fue poner a los grupos de estudiantes en situaciones donde usaran el conocimiento como puente para desarrollar de manera diferente, un espacio donde los docentes comprendieran nuevas formas en las cuales el saber puede evaluarse, pero sobre todo conectarse con la vida por medio de experiencias significativas que trasciendan el aula.

Segundo momento

Por medio de trabajo de taller de trabajo interactivo - cooperativo en las horas de clase de materias conectadas de los docentes de la muestra en cual se pudo proponer una observación no participante de este momento en cual se pone a revisión la viabilidad de

conectar en transversalidad las prácticas de enseñanza del currículo con las competencias socioemocionales.

Los encuentros se desarrollaron así:

Los docentes servían de apoyo en caso de ser necesario al proceso en el cual se aplicaba una de las dimensiones del método CASEL a los temas del currículo.

Espacio de conocimiento (dinámicas presentación): el grupo ejecutante realizaba una actividad en la cual se pueda generar confianza entre las partes por medio de una actividad interactiva que identifique intereses y aspectos claves de la identidad del grupo menor o de igual rango de edad que pudiera participar poniendo a prueba conductas y emociones.

Espacio de explicación del tema del currículo de ambos grupos conectando la transversalidad educativa con la transversalidad socioemocional desde recursos sugeridos por el docente o preparados por los estudiantes sobre la manera como desde sus habilidades socioemocionales podían demostrar los conocimientos sobre la temática en cuestión y reflexión por medio de la construcción interactiva de un mapa conceptual del tema usando desde mapas conceptuales hasta juegos para explicarlo.

Un momento de solución de algún problema relacionado con la temática por medio de alguna herramienta que pusiera en desarrollo alguna habilidad personal y la manera como el conocimiento desde varias vertientes es apropiado al compartirse.

Espacio de cierre y compartir de experiencias por medio de un ejercicio interactivo de preguntas con algún dulce o recordatorio como refuerzo del proceso de la actividad.

Tercer momento: evaluación y generación de conclusiones

Para concluir este último momento se hizo un momento de retroalimentación entre los docentes y los estudiantes sobre las siguientes interrogantes:

¿Que hice nuevo que no había hecho? ¿Que sentí, que no había sentido? ¿Qué aprendí? ¿Qué desaprendí? ¿Cómo entiendo los temas tratados ahora desde esta experiencia? ¿Qué compromiso práctico, real y medible en tiempo y acciones me llevo?

Centrándose en la manera como los procesos socioemocionales establecían puentes para lograr conectar saberes diferentes y conectarlos con comportamientos en situaciones de actividad académica y social. La experiencia permitió a los estudiantes de los grados superiores, compartir con los más pequeños, lo que ha sido su proceso formativo, rescatando aquello que han podido aprender y rescatar de cada área del conocimiento, haciendo de la experiencia con los pequeños, un aprendizaje significativo, que pueda reforzar en los pequeños, su propio proceso.

El contacto de los estudiantes, en los que la relación fue de par a par (estudiante/estudiante), propicia la mediación del aprendizaje, pues se procura una comunicación asertiva, desde las necesidades de los más pequeños y las habilidades de los más grandes, el motivar a los estudiantes a enseñar a otros, fortalece sus conocimientos y habilidades sociales, el preparar las actividades les afianza la responsabilidad y compromiso con los otros y la transmisión de los contenidos a otros compañeros les permite ganar en seguridad y confianza, además de darse cuenta de lo que aprendió.

Las actividades planteadas dan paso a la auto evaluación y la coevaluación

Por mejorar, se debe procurar más claridad en el objetivo e indicaciones del desarrollo metodológico y didáctico dado a los estudiantes de los grados anteriores, para que tengan un mejor conocimiento de la estrategia y se logren mejores encuentros y mucho más productivos en las muestras o resultados del trabajo colaborativo, no evaluar de manera sistemática el trabajo para hacer retroalimentación y generar mejor aprendizaje la experiencia en los estudiantes.

Propuesta de intervención psicopedagógica: Tercer objetivo

Proceso inicial de docentes y espacios para replicar en las clases por medio de trabajo cooperativo y en transversalidad – tercer objetivo

La propuesta de estrategias para el tercer objetivo se condensa en proponer para los docentes y luego de ellos para con los estudiantes en la fase de evaluación y sostenibilidad algunos de estos encuentros, proceso inicial de docentes y espacios para replicar en las clases por medio de trabajo cooperativo y en transversalidad

El tercer objetivo de esta propuesta de intervención aspira a desarrollar estrategias de formación, gestión, comunicación y evaluación desde un enfoque de competencias para el desarrollo humano integral para instalar procesos en el currículo fruto de procesos de discusión participativa entre los actores educativos relacionados con la vida y exigencias sociales para generar procesos de transformación prácticos, viables y medibles desde lo académico, social y lo ético.

A raíz de los trabajos realizados en la fase diagnóstica y de sensibilización se proponen unos espacios formativos donde se busca generar procesos que puedan ser replicados con los grupos de estudiantes de manera cooperativa en un momento posterior después de haber evaluado los impactos que de manera personal y en las prácticas educativas propias tiene este proceso.

Espacios formativos

Fase sensibilización y estructuración

La duración de esta fase será de 15 días en los cuales, de manera segmentada, en secuencialidad y con un marcado tinte pedagógico se enviaría una pieza por día para

generar expectativas y procesos de interés para la siguiente fase que es la formación y estructuración de aprendizajes significativos con la transversalidad de las competencias socioemocionales en el currículo.

Objetivo

Sensibilizar de manera sistemática sobre la importancia del propósito de la intervención psicopedagógica a los sujetos participantes y receptores de los procesos de transversalidad educativa y aprendizaje de las competencias socioemocionales

Piezas publicitarias vía redes sociales

Ayudado en infografías, publicidad interactiva, afiches explicativos, podcasts, noticias y videos de noticias además de otras herramientas de otros contextos se va a explicar de manera sintética y dinámica los términos teóricos, los referentes, las discusiones y de más aspectos centrales de la transversalidad y flexibilización curricular, mirando como el aporte integral de una temática desde varias disciplinas junto a las competencias socioemocionales puede aportar a la generación del Aprendizaje significativo desde la teoría de Ausubel.

Sociodramas

Por medio del circuito cerrado de televisión, una carpeta de Microsoft Teams o transferidos por correo se transmitirán unas actuaciones hechas por estudiantes donde se ejemplifican los pros y los contras de la relación entre transversalidad educativa y aprendizaje de competencias socioemocionales por medio de casos problemáticos de la cotidianidad escolar donde se reflexione sobre la complementariedad entre ambos espacios.

Videos con testimonios

Previa recolección en la fase de diagnóstico se comparte por los medios de difusión disponibles, experiencias significativas de los docentes participantes y previo consentimiento informado de algunos estudiantes donde comenten los aportes de este proceso a su vida personal y académica.

Fase de formación

Respondiendo al tercer objetivo de esta propuesta de intervención se propone una serie de encuentros que buscan conectar las competencias socioemocionales con las practicas de enseñanza y los procesos de aprendizaje para conectarlos desde la transversalidad educativa y el desarrollo de aprendizajes significativos tanto para docentes como estudiantes.

Objetivo

Desarrollar una propuesta formativa integral, que conecte de manera equilibrada los aspectos cognitivos con los socioemocionales proponiendo estrategias de transversalidad para prácticas de enseñanza que generen aprendizajes significativos.

Duración y tiempos

Esta fase de formación y construcción cooperativa de los aprendizajes se organizaría en 10 sesiones que tendrían una duración de 45 minutos cada una con una frecuencia semanal, para facilitar la secuencialidad y asimilación de los procesos llevados a cabo.

Sesión 1: El conocimiento como una construcción heterogénea.

Se pretende profundizar la comprensión del conocimiento como una herramienta que soluciona problemáticas desde varias formas de respuesta que se complementan entre sí.

Estructura del encuentro

1. Procesos formativos: Fase I y Fase II (pueden aplicarse ambos o elegir uno, según tiempo y número de participantes)
2. Retroalimentación de la actividad como introducción al concepto de transversalidad en clave de procesos socioemocionales.
3. Concurso para comprender que tanto aprendimos.

Materiales

- Frases o problemáticas disciplinares
- Plastilina o arcilla
- Cartón
- Imágenes
- Hojas iris o de papeles variados.

Introducción

Enmarcado en la autonomía, la racionalidad y la solución de problemas como fundamentos de la transversalidad se inicia con esta técnica interactiva como abre bocas del proceso de formación porque permite conectar sentimientos, vivencias y saberes previos poniendo en desarrollo activo la forma como se pueden relacionar los sujetos desde los estímulos externos y la realidad social.

Fase 1

Previa sensibilización del trabajo a realizar sobre las diferentes maneras como el conocimiento es presentado, enseñado y aprendido en el contexto escolar se pide a los participantes que construyan con plastilina un bloque o ladrillo con la forma que cree tiene su área del conocimiento agregando detalles alusivos que lo diferencien del trabajo de los otros profesionales que están en la actividad; posteriormente se les invitará a construir un edificio entre todos con las piezas que tienen, se provee que no será satisfactorio pues no tienen la misma forma y no fueron pensados para hacerlo así.

Explicación

Este proceso de conducta de entrada ejemplifica que a veces cuando formamos las áreas del conocimiento desde presupuestos subjetivos no dialogantes la conexión con lo externo y la integralidad del saber puede perderse o hacerse más difícil.

Fase 2 “Colcha de retazos”

Se presenta una situación de aprendizaje y una situación problémica de la vida social en la cual se requieran soluciones creativas y prácticas que ayuden a comprender el problema y claro esta darle una solución sostenible, haciendo hincapié en que es necesario apoyarse de dos o tres disciplinas del saber diferentes a la propia para este proceso.

En una hoja o pedazo de tela cada docente va a tener la posibilidad de hacerlo comentando y graficando según sea el caso, haciendo uso de su forma de pensar y de postulados de su área de saber específica.

Previamente se han entregado las hojas con colores temáticos entre materias que pueden relacionarse, para que al formar la colcha de retazos queden cerca y faciliten la plenaria de revisión.

¿Qué se observa? ¿Qué relaciones se ven? ¿Cómo una propuesta complementa la otra?

Cierre

Se revisa los contrastes entre los saberes previos y las actitudes de los docentes frente a conectarse y confrontarse con otros profesionales buscando por medio de interpelaciones surgidas de la actividad verificar la importancia y posibilidad de hacer explícitas una serie de procesos de cambio en la práctica educativa docente y en el perfil del futuro ser humano, verificando la inclusión de prácticas de complementariedad dentro de los actuales diseños curriculares que faciliten su desarrollo, tanto en lo teórico como en lo práctico.

Sesión 2: Los conocimientos no son absolutos ni inmutables son procesos de cambio actualizables

Se pretende profundizar en el desarrollo de la conciencia de que todo proceso de enseñanza debe conectarse con los saberes previos del estudiante para generar nuevo conocimiento de manera sostenible.

Taller 2: “Mural de situaciones” los aprendizajes significativos como meta, espacios actitudinales.

Materiales

- Imágenes alusivas.

- Frases reflexivas
- Fichas de rompecabezas
- Colores y lápices

Introducción

En este segundo momento formativo se concentrará en el identificar diversas situaciones, espacios educativos, familiares y sociales, actores, tiempos, objetos particulares y símbolos que representan los aprendizajes y las prácticas de enseñanzas personales de los docentes sujetos preguntándose ¿qué es lo que se puede ver? ¿Qué percepciones hay de lo observado? ¿Cuándo el aprendizaje genera significado y cambio de comportamientos?

Frente a los problemas y conflictos de gran trascendencia en nuestra actualidad se hace necesario una reflexión realista y una toma de decisiones personal y colectiva fundamentado por contenidos académicos, pero también con herramientas que potencien lo actitudinal.

Fase 1: Sensibilización

En un primer momento como parte de la introducción se ofrecerán una serie de cartones paja con siluetas de rompecabezas en las cuales se observaran imágenes de situaciones problémicas (parte superior) se procederá a plasmar de manera escrita o grafica una solución que debe darse por las competencias y habilidades personales (saberes previos) de la persona más allá de una formación académica; posteriormente se recortaran las fichas y se ingresaran en paquetes o sobres para ser distribuidos de manera aleatoria entre los participantes del taller que se encargarán de armarlos y descubrir el análisis de sus compañeros sobre la situación problémica particular.

Según las temáticas de los rompecabezas se arman subgrupos para la siguiente fase.

Fase 2: Mural de situaciones

En este momento a raíz de lo visto en el proceso inicial del rompecabezas situacional se va a generar una discusión sobre la dimensión emocional, motivacional y cognitiva de la persona, discutiendo sobre los factores que los forman, potencian y amenazan explicando la manera como aportan para el desenvolvimiento en la vida junto a la manera como cada docente en su forma de ser personal aporta o desmejora estas categorías, apoyándose en las situaciones problémicas propuestas en la fase anterior.

Cuando estén formados los grupos por subcategorías de los rompecabezas y se les haya permitido ese debate centrado en la manera como los aprendizajes pueden convertirse en significativos, se les va a invitar a poner por medio de un organizador gráfico o forma sintética los aportes de la discusión en un pedazo grande de papel en limpio centrándose en resaltar categorías claves que se repitan en el proceso, cada subgrupo elegirá un espacio del Mural para poner de manera organizada y simétrica su boceto colectivo.

Fase 3: Cierre y discusiones

Apoyado en los fenómenos, problemáticas y reflexiones surgidas de las fases de rompecabezas y mural de situaciones, se abre un espacio sobre la necesidad (o no) de conectar aprendizaje, emociones, comportamientos y realidades sociales- personales buscando debatir de manera respetuosa sobre la manera como la significatividad del aprendizaje apoya la cognición en las diferentes áreas del saber que buscan ser trabajadas en transversalidad

También se puede trabajar con una visual del mural formado con las construcciones de cada grupo: ¿Qué percepciones positivas o negativas genera lo que se observa? ¿Qué le falta al mural propio o de otros grupos, ¿qué les gustaría agregar? ¿Por qué? ¿Qué está expresando el Mural? ¿Por qué? ¿Invita a la toma de conciencia?

Sesión 3: Aprendizaje como compañero de vida no como preocupación de momento.

Como elemento a profundizar se espera entender la importancia de conectar aprendizajes, emociones y comportamientos para impactar la vida con lo que se enseña y aprende.

Taller 3: “Foto lenguaje ¿docente o maestro? Los aprendizajes que dejo en mis alumnos.

Materiales

- Fotografías temáticas
- Testimonios de estudiantes (previamente recolectados de manera escrita o grabada)
- Colores y marcadores
- Hojas para reflexiones
- Noticias sobre actitudes disruptivas o problemas de enseñanza- aprendizaje en el aula.

Fase 1: contextualización y motivación

Por medio de obras de arte impresionistas o de un carácter complejo en su forma de expresión se dirige a los participantes una reflexión y un análisis sobre las actitudes del ver y

el observar, la diferencia entre el mero contacto visual a la interpelación de aquello en la exterioridad que entra a mi interior, reflexionando sobre la forma en la cual los estímulos e intenciones de los otros influyen en la manera como sentimos, pensamos y actuamos.

Fase 2: Foto lenguaje, leer al otro en sus expresiones

Enmarcado en los temas anteriores de trabajo y formación (traversalidad educativa, aprendizajes significativos y socio emocionalidad) se permite un espacio reflexivo y potenciador de la creatividad analítica para hacer un ejercicio de recuperación de la memoria, la evocación reflexiva de los recuerdos permitiendo textualizar y expresar de manera significativa conexiones entre los saberes y las experiencias.

Se continúa dividiendo al grupo general en subgrupos de trabajo, a los cuales se les entrega diferentes fotografías de situaciones en el aula: personas participando, personas distraídas, dormidos, conductas disruptivas, diversas formas de trabajo individual o cooperativo, intercalándolas en su contenido, dando espacio a fotos donde se centre el rostro de los individuos en dicho proceso ¿Qué de esas situaciones yo promuevo o evito? ¿lo que enseño y la manera como lo conecto con la realidad es satisfactoria? ¿existe motivación y emocionalidad en las temáticas que yo enseño?

Los subgrupos están organizados en forma para permitir que las fotos puedan moverse fácilmente en una suerte de “carrusel”, invitando con algunas preguntas orientadoras a observar con detenimiento cada fotografía identificando los elementos planteados en las temáticas anteriores y expresando una reflexión que lleve a un compromiso.

Fase 3: Debate y cierre

Se cierra con una reflexión en el mismo carrusel sobre los momentos, acciones u omisiones que se tienen en las practicas docentes que hacen que los aprendizajes no lleguen a la vida, que no se trasladen en acciones.

Por último se entrega testimonios escritos o grabados de estudiantes que han sido interpelados con las preguntas sobre su aprendizaje y las practicas que reciben, buscando generar una autorreflexión acerca de la manera como se actualiza las practicas personales de enseñanza y la forma de ser en las necesidades personales y las exigencias del entorno para el maestro participante y los estudiantes que reciben su enseñanza.

Sesión 4: Proyectar el aprendizaje y las practicas educativas fuera del aula

Se espera comprender los momentos, lugares y personas positivos o negativos que permiten la sostenibilidad de los aprendizajes en la existencia de educador y educando.

Taller 4: Cartografía social, los lugares y las cosas de las cuales aprendo.

Materiales

- Imágenes de balanza o balanza física construida con materiales reciclables.
- Colores y lápices
- Papel periódico o cartulinas para los mapas.
- Videos alusivos a la temática.

Fase 1: Contextualización

Se facilitará una balanza por grupos de trabajo o en su defecto una hoja con una impresión de la misma en la cual se pueda hacer un análisis y un ejercicio comparativo entre las experiencias, personas, momentos y elementos que tienen una carga positiva o

negativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje ubicándolas en un lado: positivo (derecho) o negativo (izquierdo) analizando cuál de los lados podría decirse esta más “pesado” colocando un símbolo al lado de las frases o reflexiones anotando el porqué de sus elecciones.

Fase 2: construcción mapa de cartografía social

Con la información recabada en la fase anterior y en conexión con los procesos de los encuentros previos se va a construir un mapa que conecta colegio, casa y entorno social colocando en el simbología e imágenes de los aspectos positivos, negativos y que pueden ser una amenaza para tener aprendizajes con y sin el componente socioemocional especificando situaciones específicas y actitudes en la sociedad que las diferentes áreas del saber iluminan de manera practica generando mejores relaciones o un manejo de reacciones frente a situaciones particulares.

Se deben hacer conexiones basados en colores positivos (alegres) y colores tristes (opacos) donde se vea una jerarquía de importancia a las interrogantes que los problemas de la realidad plantean a los estudiantes, este proceso se conecta con la reconstrucción y significado que los participantes le dan al proceso de enseñar y aprender en las características y elementos particulares de su entorno y objetivos.

Fase 3: Cierre, conclusiones y propuestas

En este espacio se hace una revisión de las adecuaciones que pueden hacerse para generar procesos de autonomía constructiva en los estudiantes desde la lectura analítica y autocritica de los docentes sobre las expresiones y retrocesos que se evidencian en el aula traídos del entorno externo a la escuela.

Sesión 5: El trabajo cooperativo como estrategia para hacer transversalidad de los aprendizajes.

Como proceso a profundizar se espera tener acercamientos a estrategias de trabajo colaborativo que pueden ayudar a la significatividad de los aprendizajes en transversalidad con las competencias socioemocionales

Taller 5: Siluetas y procesos creativos. Trabajo cooperativo como herramienta de complementariedad y transversalidad.

Materiales

- Lista grande de problemas recortados (título y definición breve)
- Papel Kraft (2 metros por grupo de trabajo)
- Marcadores y colores
- Lápices.
- Elementos personales que puedan complementarse (conectarse)

Sensibilización

Este proceso parte de continuar en la línea de trabajar a partir de lo simbólico, lo significativo y lo imaginario buscando el posibilitar de manera sostenible el reconocimiento de las identidades individuales y grupales en virtud de la transversalidad educativa entre practicas educativas docentes, currículo, aprendizajes y competencias socioemocionales como posibilitar de enriquecer el proceso educativo actual más que reemplazarlo o meramente criticarlo, por ello al buscar el conocimiento como una integralidad diferenciada se propone potenciar estrategias de trabajo cooperativo como posibilidad de generar procesos complementarios y comunes para el desarrollo de proyectos y problemas.

Fase 1: Contexto

Después de analizar el contexto, las problemáticas y los elementos centrales del proceso de enseñanza – aprendizaje se realiza un trabajo para trabajar la importancia del trabajo cooperativo como posibilidad del desarrollo de transversalidad entre aprendizajes socioemocionales y currículo escolar, el representar y reconocer las funciones del cuerpo conlleva a recordar y explicar una serie de historias, contadas a partir de las diferentes marcas que están presentes, entender el cuerpo como un texto escrito que se expresa como un sistema de sistemas, así debe entenderse el aprendizaje, procesos coordinados para hacer funcionar un mismo organismo: el educando.

Fase 2: el saber cómo un cuerpo: silueta y soluciones

Por subgrupos entre los participantes se les va a entregar dos pliegos de papel periódico donde van a poner la silueta de alguno de los dos miembros del grupo de trabajo, este proceso se desarrollaría con docentes de áreas del saber distintas, pero que pueden tener aspectos en común para desarrollar en transversalidad con las habilidades socioemocionales.

Se les entrega un tema que puede desarrollarse en transversalidad y que cada uno deba aportar algo para su solución entre materias del currículo y que puede ser apoyado por las competencias socioemocionales (ese es el nombre del cuerpo) y en la silueta van comentado las maneras como un problema puede responderse desde acciones que emulen las extremidades y desde diferentes recursos siempre que responda a una expectativa personal y exigencia del entorno para con el individuo.

En cada extremidad una persona diferente desde su disciplina responde:

Manos: ¿Qué puede hacer para transformar su realidad personal, social y familiar desde lo que aprende?

Pies: ¿A dónde lo moviliza como ser humano integral este proceso de aprendizaje?

Cabeza: teorías que fundamentan las soluciones propuestas al problema y la conexión que existe entre aprendizaje, emociones y comportamientos.

Tronco: conexiones y diferencias tipo síntesis desde los aportes hechos en las extremidades

Momento 3: Cierre y debate

En este momento se reflexiona sobre las limitaciones y fortalezas del trabajo en equipo, ¿Cómo desde la diferencia se construye unidad? ¿cómo poner las capacidades personales en virtud de un propósito común?

Luego, llega el momento de síntesis, en el cual se busca que los participantes concluyan a partir de la reflexión sobre la forma como se sintieron en el desarrollo de la técnica, lo que les permitió, los aspectos que se evidenciaron e identificaron sobre identidades individuales, sobre la visión que tienen de sí mismos y de los otros, sobre las afinidades y formas de agrupación.

Sesión 6: Taller entre estudiantes y docentes, marco de competencias socioemocionales para la transversalidad en el currículo

Se busca comprender las competencias socioemocionales específicas que permiten trabajar en transversalidad: currículo, competencias socioemocionales y aprendizajes significativos.

Taller 6: Modelo CASEL y el aprendizaje en el currículo de las competencias socioemocionales

Materiales

- Hoja con silueta de árbol
- Guía con imágenes y palabras claves
- Marco de competencias de CASEL (circulo impreso)
- Marcadores, colores, vinilo
- Lápices y material para escritura creativa según los participantes.

Fase 1: Contextualización

Se realiza por medio de un proceso de reflexión: En la primera parte de los talleres de formación las actividades se han concentrado en comprender la importancia de la transversalidad educativa y la manera como los conocimientos pueden convertirse en significativos ahora la segunda parte de la intervención busca afianzar las competencias socioemocionales que pueden desarrollarse por medio de las estrategias específicas de co creación.

Fase 2: Competencias MODELO CASEL como eje transversal para la construcción de historias y aprendizajes

Se buscarán las ideas previas y experiencias sobre el aprendizaje socioemocional llegando a consensos sobre los conocimientos, habilidades, actitudes que nos ayudan a tener una identidad clara, un manejo emocional saludable, lograr mantener metas personales y colectivas comprendiendo a los otros por medio de actitudes empáticas y decisiones responsables.

Previo al encuentro con los participantes, quien dirige la actividad prepara unas hojas con divisiones internas (5, con cada enfoque del modelo CASEL) donde se le entregue a los participantes una hoja con el comienzo de una historia con imágenes (dibujos, caricaturas...) en algunas de las divisiones internas de la historia se agregaron imágenes para ir desarrollando la comprensión de los tópicos a tratar, se invita a que la primera persona que recibe el subsidio inicie una historia aplicando los temas a los cuales se había llegado a discusión en la fase anterior, pidiendo no excederse de un párrafo.

Las personas sentadas en carrusel o círculo reciben en un segundo momento la indicación de rotar la hoja a su derecha, completando el trabajo iniciado por la otra persona, agregando sus ideas y saberes sobre las estrategias que pueden conectar un marco específico de competencias emocionales y aspectos del currículo que sirven para un proceso de vida integral, con un temporizador o música guía se pide rotar la hoja de igual manera elabora el relato escrito de esta historia.

Cuando tenga al menos 6 rotaciones se revisa la descripción, expresión, interpretación y toma de conciencia se han desarrollado en la actividad en la parte escrita o en la parte de las imágenes. retornando al dueño de la hoja su trabajo inicial complementado.

Fase 3: Revisión y propuestas

El ejercicio concluye con un análisis de los aportes hechos experiencias entorno a el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables para completar las nociones internas e ideas con las cuales se inició esta reflexión sobre las habilidades socioemocionales, en la parte contraria de la

hoja de trabajo se hace un proceso de comparación, diferenciación en relación con sus experiencias y con lo que generó la primera imagen y frase hecha.

Se concluye evaluando la manera como los marcos de formación socioemocional son desarrollados y comprendidos por medio de un árbol de problemas desarrollado entre alumnos y profesores desde las respuestas que sus áreas del saber le dan a su sentir y percibir el mundo desde diferentes problemáticas.

Sesión 7: Lo que soy y no soy desde los saberes de la escuela

Se espera relacionar la manera como las áreas del saber pueden aportar a responder a inquietudes sobre nuestra manera de ser, actuar y pensar.

Taller 7: Aprendizaje y socio emocionalidad: autoconocimiento y autorregulación

Materiales

- Libros temáticos o cuadernos de las áreas del saber impactadas
- Colores y marcadores
- Guía con imagen de control remoto.
- Imágenes de competencias socioemocionales y temáticas de las áreas del

saber trabajadas

- Foto de los participantes.

Sensibilización

Reconocer que más que controlar las emociones, se controlan son las reacciones que se toman frente a los estímulos externos positivos o negativos.

Por medio de temáticas variadas de las áreas del saber impactadas buscar como el rechazo o la aceptación de estas me ayuda a saber lo que soy, fui o puedo ser además de

encontrar el lugar en el mundo por medio del declarar la utilidad específica de las temáticas según la edad y grado.

Fase 1: Herramienta

Se propone un control de videojuego que puede ser impreso o dibujado según la forma de desarrollo donde se pueda trabajar de manera argumentada y propositiva la manera como se puede trabajar la capacidad para retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir la motivación y la voluntad para lograr metas personales y colectivas desde la diferencia entre “aquello que SI puedo controlar y aquello que No puedo controlar.”

Fase 2: Metodología

En el organizador gráfico propuesto sobre lo que se puede y no se puede controlar, se puede dialogar y pedir ejemplos sobre las temáticas, las áreas y las experiencias en ciertas áreas del saber permiten manejar las emociones, buscando darle utilidad al conocimiento por imitación o evitación en las distintas dimensiones de la vida.

Se hace clave entender como el paradigma humanista o científico ayuda al autocontrol para mostrar de manera sostenida estrategias de autodisciplina y automotivación, pero sobre todo tener la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales

Se sugiere utilizar ejemplos prácticos y la historia personal para encontrar puntos en relación o en contra con las áreas del saber impactadas.

Sesión 8: Transversalidad en el aprendizaje para impactar de manera integral mis problemas y los de la sociedad

El objetivo es conectar los aportes emanados desde lo socioemocional con las prácticas de enseñanza en virtud de modificar comportamientos disruptivos en el aula y la sociedad para facilitar el aprendizaje.

Taller 8: Habilidades emocionales, conciencia social y modificación de comportamientos.

Materiales

- Pintura
- Toallas o papel (para limpiar restos de pintura)
- Guías con imágenes de problemas donde se conecten los saberes con las habilidades.
- Herramientas para escribir y decorar al gusto.

Introducción

Movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender las perspectivas y empatías con los demás, incluyendo aquellos de diversos orígenes, culturas, y contextos dotando el saber de una funcionalidad inmediata y acercándolos a las necesidades del contexto.

Fase 1

A través de una silueta de manos dibujadas o impresas desde contacto con vinilo e imagen de celular con siluetas al interior donde por medio de escenarios aplicados de las áreas del saber impactadas que impliquen la manera como se relacionan, comprenden al

otro y conviven entre ellos se pueda interpretar que tanto del otro está en nuestras manos (nuestras obras y nuestra identidad compartida) y que tanto de los otros nos llega por medio de las redes sociales o espacios que han sustituido las fuentes del saber tradicionales, escribir o dibujar en las manos ¿Qué cosas que pienso, siento o hago necesitan mejores fundamentaciones académicas? ¿Cómo poner lo que enseño en función de sueños, miedos y exigencias?

Fase 2

En este espacio se busca trabajar la aceptación de la diversidad y el desarrollo de la empatía desde procesos de aprendizaje académico ¿Qué de lo que aprendo le sirve al otro? al construir estos símbolos que perspectivas de otros tienen, como desarrollan la empatía y la compasión, como reconocen en la convivencia demandas y oportunidades además de comprender las influencias de las organizaciones/ sistemas sobre el comportamiento personal y comunitario.

Fase 3

Para culminar se hace un paralelo grafico de manera creativa con diversos materiales a disposición para trabajar el análisis entre la historia de vida personal, las temáticas aprendidas cada año y el marco de competencias socioemocionales trabajadas para estructurar reflexiones e iniciativas pedagógicas que enseñen la empatía y la cooperación desde diversas áreas del saber por medio de proyectos y la solución de problemas de interés y actualidad.

Sesión 9: Sentir con lo que aprendo me permite usarlo para construir una vida y un mundo mejor

Pretende habilitar espacios de discusión y reflexión sobre la manera como la transversalidad currículo y socio emocionalidad nos ayuda a evaluar mejor las decisiones y determinar de manera mas integral las consecuencias de las acciones.

Taller 9: Conectar las áreas del saber con las habilidades socioemocionales

Materiales

- Juegos de mesa para grupos
- Imágenes de buenas y malas decisiones
- Problemáticas de edad y contexto social
- Hojas y colores.
- Fragmentos de noticias con partes en blanco
- Guía con silueta de cabeza.

Previa revisión de las temáticas de mayor densidad o en su defecto mayor dificultad en las áreas del saber impactadas se propone un instrumento de trabajo que se propongan por medio de fases vocabulario, ejemplos en pequeños extractos de historias y problemas de contexto que requiera tomar decisiones responsables desde el uso practico de la temática impactada en conexión con el marco socioemocional trabajado.

Fase 1

Se trabaja desde las necesidades de grupo la habilidad para discernir sobre las habilidades de los demás y desarrollar la capacidad para implicarse empáticamente desde la toma decisiones responsables y en elecciones constructivas sobre el comportamiento

personal e interacciones sociales en diversas situaciones que se entregan por medio de noticias o experiencias disruptivas de la sociedad o el aula.

Fase 2

Se propone la imagen de una cabeza con filtros donde se establece desde la guía del acompañante de la actividad la manera como se debe preparar una decisión en nuestras mentes en conexión con nuestras emociones para evaluar las consecuencias de nuestros actos fundamentado en diversas perspectivas que aportan las áreas del saber.

Al trabajar el organizador grafico se debe centrar el proceso en la manera como se puede demostrar curiosidad y mentalidad abierta para identificar soluciones para problemas personales/sociales, lograr hacer un juicio razonable después de analizar información que se nos presenta para con ello anticipar/evaluar consecuencias de acciones de uno apoyados en el pensamiento crítico como herramienta útil dentro y fuera de la escuela.

Sesión 10: Trasversalizando el aprender como acto emocional

Se busca realizar una construcción de estrategias específicas y actividades a modo de la prueba piloto que apliquen procesos de conexión y complementariedad.

Fase 1

Espejo o imagen de carro para diferenciar emociones, sentimientos y las reacciones frente a estímulos externos, entender su estructura y tipos para entender cuando se hable de ellas en el desarrollo de la actividad de transversalización en sí.

Fase 2

Se propone una estructura de anteproyecto o matriz DOFA en guías entregadas a los participantes con espacios en blanco verificando la manera como estos aportan y

desarrollan soluciones basados en un correcto manejo de las emociones y los recursos del área del saber impactada buscando soluciones que beneficien sus intereses particulares y las necesidades de contexto aportando una lluvia de ideas sobre estrategias pedagógicas que conecten los temas del currículo, las practicas docentes y las competencias socioemocionales de las estudiantes desde el proceso llevado en los encuentros.

Fase de Evaluación y sostenibilidad

Objetivo

Estructurar procesos de autoevaluación y coevaluación del proceso que permitan la sostenibilidad del proyecto de intervención, se busca también revisar los objetivos del proceso buscando conectar de manera significativa el currículo y las habilidades emocionales en las opciones de mejora existentes.

Sistematización de las experiencias de los talleres y revisión de estrategias de transversalidad

Se hará una comparación y análisis entre los objetivos del proyecto de intervención y las conclusiones de los talleres promoviendo la sistematización de estos en bloques temáticos que permitan entender si los participantes entendieron la funcionalidad y practicidad del proyecto para mejorar las prácticas de enseñanza y la necesidad de trabajar los aprendizajes como significativos desde las competencias socioemocionales del marco CASEL.

Evaluación de impacto

Por medio de entrevistas, encuestas de satisfacción y grupos focales se hará una aproximación temática – cualitativa sobre los sujetos de la intervención y los procesos educativos que llevan especialmente en la forma de evaluar.

Se revisará entre los mismos participantes espacios de dialogo sobre las fortaleza, debilidades y oportunidades de mejora del proyecto por medio de ejercicios creativos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Encuentros formativos con estudiantes para aplicar

Como parte de la corrección de errores o espacios que debieron ser profundizados se realiza un proceso de encuentros de los docentes impactados que involucren a estudiantes donde se hacen pilotos en los cuales se trabaje la transversalidad con las habilidades socioemocionales bajo encuentros que desarrollen la estructura de aprendizaje basado en proyectos conectando aprendizaje, emoción y comportamiento.

Se provee que se dé la aplicación nuevamente de algunos de los instrumentos del diagnóstico

Cartillas o guías de apoyo para la transversalidad de habilidades socioemocionales y currículo

Buscando generar sostenibilidad al proceso de intervención y teniendo en cuenta el resultado de la intervención se construirá unos fascículos digitales donde se les ofrecerán a los docentes guías didácticas para involucrar las habilidades socioemocionales de manera transversal en los procesos del currículo en las áreas impactadas buscando que en los temas

de centrales de los grados tratados se tenga como objetivo los aprendizajes significativos al vincular lo que se enseña y aprende con los procesos vitales.

Conclusiones

Desde la tarea propuesta en el tercer objetivo específico sobre generar de realizar una propuesta de intervención que pudiera propiciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como eje guía para procesos de transversalidad en miras al refuerzo de los aprendizajes significativos se evidencia que aunque existe el conocimiento por parte de los docentes sobre la existencia de lo que denomina “proyectos transversales” se denota cierta apatía o desconfianza al termino transversalidad, pues se observa simplemente como el proponer un tema y abordarlo con la lógica de cada materia sin proponerlo como un proceso activo de transformación y construcción de un contenido, primando la desconfianza entre docentes y la concepción de la importancia de mantener cierta inercia de la escuela en la idea de que el aprendizaje es solo acumular contenidos de manera mecánica desde la separación de las materias.

Esto evidenciado en la ausencia de proposición previa de proyectos de transversalidad además de lo visibilizado en el trabajo de grupo focal donde se referenciaba la existencia de procesos formativos transversales que simplemente eran un agregado a los procesos y no un criterio dinamizador por la falta de compromiso o el exceso de trabajo.

Se encuentra en los docentes la ausencia de una reflexión sobre el ser del currículo que lo observe más allá de ser un plan de estudios, criterios y metodologías en consonancia con el PEI, muchas veces se evita tratarlo como un proceso vivo educar para formar de forma contextualizada, dinámica e integral porque prima la disciplina y la uniformidad frente a discursos que propongan cambio de roles en el aula.

Las actividades para desarrollar los objetivos explicitaron que es posible y se ve como necesario la transversalidad entre currículo, prácticas educativas y competencias

socioemocionales haciendo hincapié en que no se busca sustituir procesos existentes sino redimensionarlos desde las necesidades del contexto, evitando fenómenos de desarticulación, cierta saturación de contenidos en las áreas, y la poca sostenibilidad de programas y proyectos que dinamicen el proceso de aprendizaje y motivación.

Se ve adecuado que las competencias socioemocionales los procesos de transversalidad no son solamente cumplir ampliar un término o temática sino proponer agentes motivantes de una formación con sentido que responda a las necesidades del contexto en dialogo con intereses, motivaciones particulares, condiciones para vivir y convivir dentro y fuera del aula además permite el mejorar los procesos internos al trabajar en las temáticas las conductas disruptivas y replanteamiento del papel docente entorno a los ritmos y estilos de aprendizaje, así como los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Las actividades relacionadas con la transversalidad y las competencias socioemocionales son vistas como actividades extras o espacios para descansar del currículo sin darles la misma categoría, cuando se ingresan a los procesos formativos se busca darles criterios evaluativos similares que le quitan su razón de ser orientador.

El fortalecimiento e ingreso de las competencias socioemocionales proveen la mejora de la relación entre docente y estudiante, pero además conectan de manera significativa la gestión positiva del aula hacia los objetivos planteados convirtiendo los procesos de las materias áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad.

La transversalidad es tener propósitos comunes frente a la construcción del saber, no es solamente trabajar un mismo tema en diferentes áreas sin un propósito claro, al entrar socioemocionalmente con los saberes ya establecidos permite conectar la realidad personal,

social y de aprendizaje en el ser, hacer y saber, con una intencionalidad a la significatividad y trascendencia convirtiendo el contenido cognitivo en pautas de comportamiento con intención pedagógica.

Recomendaciones

Para lograr aportes significativos en superar los problemas que genera el aislamiento, la delimitación y la carga académica que las áreas del saber imprimen en la cognición de los estudiantes se propone diagnósticos previos al iniciar cada periodo donde se revisen las competencias emocionales que pueden aportar para crear áreas con un valor funcional, acercadas a las inteligencias y realidades múltiples.

Para cumplir con el objetivo de desarrollar la transversalidad de las habilidades socioemocionales en el currículo como un eje potenciador y no una carga académica extra se propone integrar los postulados de las competencias socioemocionales desde significados construidos en investigación experiencial desde la metodología de aprendizaje basado en problemas o proyectos ABP para conectar la agilización de procesos cognitivos desde la exploración, la indagación personal y grupal para buscar construir aprendizajes significativos sostenibles en el tiempo.

La transversalidad entre currículo y competencias socioemocionales debe ser un proceso integrado a las posibilidades de los grupos a trabajar, debe ser secuencial según los avances y retrocesos vistos además de ser gradual en la manera como mi ser interior puede conectarse con los saberes exteriores para generar procesos mejor fundamentados, esto de manera practica puede desarrollarse por medio de actividades de trabajo cooperativo que estructurado con guías previas que permitan al estudiante tomar autonomía en su proceso y desarrollar conciencia de vivenciar su aprendizaje en la relación con los otros relacionando sus deseos personales con las expectativas de su entorno social permitiendo desarrollar la importancia del auto cuidarse, a cuidar de los otros y a convivir armónicamente desde

conectar temáticas variadas entorno a problemas que requieren toma de posiciones personales y colectivas para un refuerzo académico de manera lúdica.

Sería importante tener objetivos claros de vinculación del estudiante propiciando reflexiones donde expresen aportes grupales al desarrollo de las clases conectando las preguntas problematizadoras de las mallas curriculares con las inquietudes que las exigencias del medio despiertan en ellos.

Las áreas que pueden trabajar la relación transversal entre competencias socioemocionales y currículos desde las practicas educativas no deben ser solamente las de carácter humanista sino que es recomendable ingresar a estos procesos las áreas del saber de carácter científico, desde una planeación institucional, que vincule como grupo base a docentes interesados en proponer y acompañar la forma como se trabajarían los temas transversales, asignaturas o temas que impregnando temas de una área en otra desde la organización de tiempos, recursos, espacios, quienes y sensibilizando constantemente sobre los propósitos para lograr planificación conjunta entre el profesorado caminando hacia un proyecto integrador donde las áreas conservando su división temática también puedan ser pensadas como núcleos temáticos relacionados.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez Bolaños, Esther (2020) Educación socioemocional, Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 11, núm. 20,
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Arguedas, I., (2010). Involucramiento De Las Estudiantes Y Los Estudiantes En El Proceso Educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(1-2), 59+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A118957310/IFME?u=anon~7ac1c3eb&sid=googleScholar&xid=d0a03327>
- Baque-, G. y Portilla, G. (2021) El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje, DOI: 10.23857/pc.v6i5.2632
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, 3(2), 201-216
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2),20-32.[fecha de Consulta 9 de Junio de 2024]. ISSN: 1390-325X. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>

- Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R., Palacios, C. Y., & Hernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J., & Gómez, D. (2022). Socio-emotional skills and its impact on interpersonal relationships between students. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466&lng=es&tlng=en.
- Coello, M. C., (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 309-326.
- Correa Mosquera, D. y Pérez Piñón, A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- CASEL (2020) What Is the CASEL Framework?. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>

- Das, K. (2018) A Study on Evolutionary Perspectives of 'Emotions' and 'Mood' on Biological Evolutionary Platform. *Psychology and Behavioral Sciences*. Vol. 7, No. 5, 2018, pp. 89-96. doi: 10.11648/j.pbs.20180705.12, SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3475254>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200007&lng=en&tlng=es.
- De Zubiría, J. (octubre de 2009). Desafíos a la educación en el siglo XXI. Obtenido de Instituto Merani: http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf
- Díaz, T., & Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
- Garcés, C. (2021). Competencias socioemocionales d los docentes: Elemento clave para la mejora del proceso de enseñanza. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (40), 362–378. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi40.931>
- García, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

- García, M. (2022) Aprendizajes basados en proyectos: hacia un aprendizaje significativo. Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. 19 Núm. 19.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/6872>
- González, J., Corrales, G., & Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- Grijalba, N. et al. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. Artículo Foro Educativo N°36, 2021pp. 133-158.
https://www.researchgate.net/publication/353055298_La_formacion_socioemocional_busca_cupo_en_la_escuela_primaria_en_Colombia
- Guzmán, I., Setteti, A. y Marín, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. Cultura, Educación y Sociedad, 10(1). 73-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Herrera-Torres, L., & Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Educación y Educadores, 12(3),75-98. ISSN: 0123-1294.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235005>
- Herrera, J. C. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. Cultura Educación Sociedad, 11(2), 125–144.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Hoyos, K. J., Monsalve, A. P. & Velasco, Z. A. (2018). La dimensión socioafectiva: un desafío formativo permanente para la institución educativa.
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/3813>.

- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *Prevention Science*, 20(4), 457–467. <https://doi-org.consultaremoti.upb.edu.co/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Lee, E. O., Lacey, H. M., Van Valkenburg, S., McGinnis, E., Huber, B. J., Benner, G. J., & Strycker, L. A. (2023). What About Me? The Importance of Teacher Social and Emotional Learning and Well-Being in the Classroom. *Beyond Behavior*, 32(1), 53-62. <https://doi.org/10.1177/10742956221145942>
- López, N. A., Álzate, L. F., Echeverri, M., & Domínguez, A. L. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Ricoy Lorenzo, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação* (Santa Maria. Online), 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Martínez, E. (2021). Formación socioemocional: más allá del discurso de las competencias. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 41-59. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.2>
- Mendoza, M., Migliaro, A., & Aros Guasch, C. (2022). Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria. *Entramados : educación y sociedad*, 9(12), 120-136. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6078>
- Morales Bueno, P., (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante?. *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 91-108.

<https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>

Naranjo, M. L., (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.

Núñez, M. C., & Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269,

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230783005>

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano* (4ª ed.) (pp.3-33). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Ospina, S. (2018). Factores emocionales y aprendizaje cooperativo: una experiencia para compartir. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4327>

Ovalle, A. y Tobón, G. del C. (2017). Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 201–222. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.10>

Paolini, A. C. (2021). Development of the Social Emotional Scale: Intrapersonal and Interpersonal Skills Impacting Career Performance and Academic Performance. *Journal of School Counseling*, 19(59), 1–28.

Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182.

<http://doi.org/10.18172/con.2988>

- Piedrahita, H. A., & Hernández, F. M. (2021). La pedagogía de Paulo Freire y la formación ciudadana en Colombia: otra forma de construir democracia desde la escuela. *Cultura Científica*, 1(19), 79–104. <https://doi.org/10.38017/1657463X.733>
- Pozo, J. I. (2019). ¿por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar?. *Desde La Patagonia. Difundiendo Saberes*, 15(26), 4. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/desdelapatagonia/article/view/2207>
- Rodelo, M., Torres, G., Jay, W. y Flórez, Y. (2020). Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. *Corporación Universidad de la Costa*. <https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.4278338>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, PAGES 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rendón Uribe, María Alexandra. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Thomas, C. y Phillippi (2022) A School-Based Relationship-Mapping Program to Promote Social–Emotional Learning among Children, *Children & Schools*, Volume 44, Issue 3, Pages 183–186, <https://doi.org/10.1093/cs/cdac011>
- Torrejon, J. (2022) Competencias socioemocionales y aprendizaje significativo en alumnos del nivel primario de una institución educativa pública de Lurín, 2022 [Trabajo de grado] Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/97871>

Trascend Education (2020) Leaps For Equitable, 21st-Century Learning.

<https://transcendeducation.org/leaps-for-equitable-21st-century-learning/>

UNESCO, (2021) Reimagining our futures together: a new social contract for education; executive summary.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Varela, M., & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación En Educación Médica*, 5(19), 191-198.

<https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>