



Relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de docentes

Reinaldo Patricio Salazar Martínez

Relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de docentes



Reinaldo Patricio Salazar Martínez

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica del mismo.

© Publicaciones Editorial Grupo Compás
Guayaquil - Ecuador
compasacademico@icloud.com
<https://repositorio.grupocompas.com>



Salazar, R. (2024) Relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de docentes. Editorial Grupo Compás

© Reinaldo Patricio Salazar Martínez

ISBN: 978-9942-33-794-8

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
Reflexiones desde la investigación científica	5
Definición de Habilidades Blandas	28
Habilidades blandas desde la Inteligencia Emocional.....	33
Identificación de emociones	33
Discriminación de emociones.....	35
Modificación de emociones	37
Indicadores de las dimensiones de la variable habilidades blandas	39
Atención emocional	39
Claridad de sentimientos	40
Reparación emocional	41
Teoría en el que se sustenta las Habilidades blandas desde la Inteligencia Emocional	42
Modelo en el que se sustenta las Habilidades blandas	44
Prácticas educativas.....	44
Dimensiones de la variable prácticas educativas	46
Modelos de prácticas educativas	47
Estrategias de prácticas educativas	51
Formación y desarrollo en prácticas educativas	54
Indicadores de la dimensión modelos de prácticas educativas	57
Enseñanza centrada en el estudiante	57
Relación dialogante.....	58
Enseñanza centrada en el profesor.....	59

Indicadores de la dimensión estrategias de prácticas educativas.....	60
Indicadores de la dimensión formación y desarrollo de prácticas educativas	61
Teoría que sustentan las prácticas educativas	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

Reflexiones desde la investigación científica

Los constantes cambios que se producen a nivel económico, cultural y de la tecnología, sumado al creciente número de exigencias académicas ha generado un impacto cada vez más grande en el quehacer docente. La necesidad de la formación de profesionales cada vez más capacitados en competencias, las tareas que el medio exige y por supuesto, las vacantes de las empresas de llenar los puestos de trabajo, se muestra como gravitante en la tarea de formar profesionales. En este sentido, Rodríguez *et al* (2021) señalan que el modelo predominante en educación es constructivista lo que provoca una demanda en los docentes, quienes deben tener capacidades de manejo del entorno social que presentan sus estudiantes, los problemas cotidianos y el trabajo colaborativo. Lo anterior provoca que el docente deba manejar de forma óptima la interpretación, la comprensión y la autorregulación de sus emociones, que influyen en su desempeño académico. Por ende, desde diversas investigaciones, emerge la necesidad de mirar la formación docente como eje estratégico para el desempeño del futuro profesional de la educación (Leyva et al, 2018).

Obiols y Giner (2011), señalan sobre este nuevo paradigma que, desde la Declaración de Bolonia, se ha puesto el relieve en la docencia universitaria con un foco orientativo. Esta nueva

visión del docente pone a prueba las necesidades de deconstruir y reconstruir la identidad del docente, quien debe provocar la activa participación del estudiante. Por ello, una necesidad de evaluación y formación ligada a las competencias emocionales, comunicativas-relacionales y de liderazgo, se ha considerado clave para cumplir estos objetivos de cambio de paradigma. Con ello, el docente, tendrá herramientas concretas que le permitirán ejercer una labor ligada a las necesidades reales de las competencias que se pretenden instalar en los educandos.

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

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

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

eficiente y eficaz, que se liga directamente a la realidad chilena sobre el rol del docente universitario.

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

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

capacitándolos en competencias técnicas y pedagógicas, orientadas hacia las habilidades de tutores. (Duque, 2012; Loaiza et al, 2012; Espejo, 2014). Sin embargo, se continúa dejando de lado un tema que es relevante al momento de dedicarse a formar a otros, que es la evaluación de sus habilidades personales y pedagógicas, ligadas a las habilidades socio-comunicativas, la empatía, el asertividad, entre otras, también denominada habilidades blandas (Ruiz, 2014). El porqué de ello es que estas habilidades deben ser constantemente monitoreadas, pues forman parte de desempeños tanto personales como sociales que se van presentando y adaptando, de acuerdo con el contexto donde el docente se mueva (Rodríguez *et al*, 2021). Por ello surge la interrogante: ¿cuál es la relación entre las habilidades blandas de los docentes y sus prácticas educativas, en el marco de la educación superior?

Ahora bien, para realizar este estudio y dar respuesta a esta interrogante se ha seleccionado una casa de estudios superiores, la que se encuentra en proceso de innovación curricular y que permitió dar respuesta a esta problemática. Así es como la Universidad Bernardo O´Higgins, institución de educación superior privada de la ciudad de Santiago de Chile fundada en el año 1990, se encuentra generando diversas estrategias vinculadas a su Plan de Desarrollo Académico 2016-2021, el cual se basa en la instalación de un proceso de

Innovación curricular, orientado a fortalecer la docencia de pregrado, entre otras áreas estratégicas (UBO, 2020). Uno de esos objetivos apunta a fortalecer la relación del perfil de egreso con la organización del plan de formación, las actividades de aprendizaje y evaluación a través de una estructura de resultados de aprendizaje.

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

Sintetizando, entonces, la problemática de esta investigación, los desafíos permanentes en la evaluación del docente universitario radican en los modelos de aprendizaje que rigen dentro de un sistema educativo. Por lo mismo, si se encuentra bajo un modelo de resultados de aprendizaje, requiere de habilidades teóricas, pero también de habilidades blandas, las

cuales no siempre son valoradas en las casas de estudio. Por lo mismo, esta investigación pretende resolver la pregunta, ¿cuál es la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O´Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2021?

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

De esta manera, se liga en la formación de los docentes el concepto de habilidades blandas, soft skills en inglés, las que se consideran relevantes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Zapata, 2015). Es así como, en la actualidad ya no basta con tener el conocimiento, sino también poseer ciertas habilidades personales/blandas que fortalezcan la

formación del futuro profesional, potenciando el trato y, por ende, el vínculo profesor –alumno (Espinoza y Gallegos, 2020). El compromiso de las universidades con la sociedad parte desde sus formadores, los cuales serán ejemplo y guía real de los futuros profesionales, que luego se insertarán en el mundo laboral y productivo, donde las exigencias son cada día más complejas. Por lo mismo, esta investigación aporta hacia la identificación de las habilidades blandas y la forma en que éstas se relacionan con prácticas educativas específicas, considerando que los estudios que profundizan sobre esta temática son escasos. Además, esta investigación se realiza con el objetivo determinar la relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O’Higgins, Región Metropolitana, Santiago de Chile, 2021.

Siguiendo con la idea anteriormente planteada, esta investigación permitió dar a conocer la relación que se da entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes, pudiendo comprender la relación entre ambos aspectos, como se ha dicho anteriormente. Al respecto, esta investigación se sustenta en lo señalado por Naranjo (2019) quien planteaba que en la actualidad es necesario conocer lo que ocurre cuando se identifican las habilidades personales de quienes se desempeñan en docencia, para dar a conocer la relación que se establece entre profesores cuyas habilidades

blandas son identificadas y les permite una reflexión de sus prácticas centradas en el ser y en el sentir del estudiante. De esta manera, se espera resolver la problemática incorporando al proceso de innovación curricular de la Universidad Bernardo O'Higgins otras instancias de evaluación y seguimiento, ligadas a la formación integral del docente, quien replicará aquello en sus estudiantes.

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

al estudiante. Y en este proceso es donde el conocimiento sobre las habilidades blandas es fundamental.

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

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación se justifica, en el sentido de que se pretende relacionar las habilidades blandas con las prácticas educativas de docentes universitarios, temática relevante en los avances curriculares que la educación superior ha planteado como necesario en tiempos de cambios. El modelo de resultados de aprendizaje, planteado por Herrera (2015), se basa en la relación sujeto-contexto, que obliga al aprendiz a poner en práctica lo aprendido y, tanto sus habilidades blandas como de quien fue su tutor (el docente) son claves para la adaptación a la vida laboral. Por lo mismo, considerando lo metodológico, mediante esta investigación se pueden lograr mejoras en cuanto al conocimiento de las habilidades docentes, del

impacto de éstas en los estudiantes y, por supuesto, en el mundo laboral.

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

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

Finalmente, considerando la trascendencia social de esta investigación, se pretende aportar en el desarrollo de nuevas

formas de mirar el proceso educativo universitario, en particular en la educación centrada en el estudiante. De acuerdo a Conde y Morales (2020) la educación al ser una actividad práctica social permite centrar las acciones del quehacer educativo en el estudiante; pero para ello se requiere de la modificación de conceptos, paradigmas y creencias asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y, las habilidades blandas permiten generar esas modificaciones, aportando a una nueva concepción de las prácticas docentes (Zapata, 2015). Por ello, viene a aportar en lo educativo desde la perspectiva de nuevo conocimiento, pero con la pretensión de que la temática se siga profundizando, para generar, en un futuro, planes de formación docente en esta materia, por ejemplo y afianzando el proceso de evaluación y acompañamiento docente. Durante el año 2017, un grupo de investigadores de Ecuador (Espinoza-Freire; Tinoco-Izquierdo y Sánchez-Barreto) desarrollaron una tesis doctoral titulada Características del docente del siglo XXI, estudio desarrollado dentro de la Universidad Técnica de Machala. El estudio pretendía lograr una aproximación a la caracterización del docente universitario, en el marco del nuevo siglo. Por lo mismo, generaron una investigación básica, de nivel descriptivo, con un enfoque mixto, de diseño no experimental transeccional. Desde lo cualitativo se realizó un método de revisión bibliográfica y documental analítico-sintético e

histórico-lógico, con la revisión de 15 documentos; además, en lo cuantitativo se entrevistaron, mediante un guion de entrevista validado por los autores, a 20 estudiantes, cuyas respuestas fueron clasificadas en categorías y se le asignaron porcentajes. La tipo de muestreo fue no probabilístico intencionado. Al respecto, se concluyó que el profesor de estos tiempos se caracteriza por un alto compromiso consigo mismo, desde la capacitación, el aprendizaje de sus alumnos hasta de ser investigador constante. Dentro de las principales conclusiones, los estudiantes señalaron que los docentes actuales deben orientarse a ser un maestro de vida, que coloca como centro de su quehacer los valores humanos, desde las habilidades blandas, lo que permite generar en los estudiantes una integridad académica de tal nivel, que desarrolla en sus alumnos herramientas para su vida cotidiana. De esta manera, esta tesis se relaciona con la importancia de las habilidades blandas de los profesores, como eje clave del proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo universitario y, por supuesto, su evaluación.

En Perú, Caballero, Delfino y Teixeira (2019) desarrollaron una investigación, relacionada a una tesis de grado denominada Habilidades blandas y logro de aprendizaje del curso de taller de espacios residenciales 2 en los alumnos del programa de beca 18 de la carrera profesional de Arquitectura de interiores y diseño de interiores del Instituto de Educación

superior tecnológico Toulouse Lautrec, buscando la relación existente entre las habilidades blandas (creatividad, liderazgo y empatía) con el logro de aprendizaje de un curso de Diseño. Esta investigación aplicada, que corresponde a una tesis de grado de Doctor en docencia universitaria y gestión educativa, de la Universidad Tecnológica de Perú, tuvo un enfoque mixto, con alcance descriptivo correlacional y diseño de triangulación concurrente. Se realizó un muestreo no probabilístico intencionado de 14 alumnos del Programa de Beca 18, a quienes se les aplicaron rúbricas, escalas valorativas y la observación realizada por docentes en el curso taller. Dentro de las principales conclusiones obtenidas se obtuvo que, a mayor desarrollo de la empatía, la creatividad y el liderazgo, se logran aprendizajes deseados de mejor forma. Si bien esta investigación evaluó a estudiantes se puede extrapolar a la presente, considerando que son los docentes quienes promueven o pueden promover estas habilidades en el interior del aula, pero requieren de su conocimiento. Más aún, no solamente deben saberlas, sino que también tenerlas incorporadas para lograr un aprendizaje más significativo. Siguiendo con la evidencia internacional, en un estudio postdoctoral realizado por Rodríguez (2020), denominado Las Habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente universitario, tuvo como objetivo hallar la correlación entre las habilidades blandas y el desempeño

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

También Tacca, Tacca y Cuarez (2020) en su investigación sobre *Inteligencia* emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario, estudio de tesis doctoral realizado en cooperación entre la Universidad Tecnológica del Perú, la Asociación educativa estándares y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú,

plantearon como objetivo conocer la relación entre la inteligencia emocional (modelo de Bar-on) y la satisfacción académica del estudiante universitario como parte del bienestar psicológico. Se empleó el tipo de investigación aplicada, de nivel exploratorio correlacional, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental. La muestra, que fue generada por conveniencia, estuvo compuesta por 87 docentes, a quienes se le evaluó la inteligencia emocional mediante el instrumento Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-i), y de 597 estudiantes a quienes se le aplicó el Instrumento de Satisfacción académica, adaptado a la realidad peruana. Ambos instrumentos contaban con validez y confiabilidad para ser aplicado en las muestras. Se encontró que existe una correlación positiva. Las principales conclusiones señalaron que fue el componente interpersonal el que obtuvo mayor coeficiente de correlación con la satisfacción académica. Además, se observó que el 91% de los docentes obtuvo niveles promedio y alto de inteligencia emocional; las docentes mujeres presentaron mayor puntaje en esta variable que los varones, aunque las diferencias no fueron significativas. De esta manera, se obtuvo un resultado significativo ligado a la importancia de las habilidades blandas e inteligencia emocional de los docentes universitarios, relacionado a la temática de la presente investigación.

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

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

Villalta y Martinic (2013), en su investigación titulada Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso docente, proyecto FONDECYT desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, plantearon como objetivo analizar el discurso y práctica de docentes en la interacción didáctica de la sala de clase asociada a tipos de exigencia cognitiva. Se pretendía, por lo tanto, comprender la forma en que los docentes relacionan el aprendizaje con su funcionamiento personal, mental y cognitivo, al servicio de su práctica educativa. Mediante un estudio de enfoque mixto, con una muestra no probabilística de cho docentes vinculados a

establecimientos educacionales de sectores vulnerables, pero con logros destacados en procesos de medición de la calidad educativa (prueba SIMCE chilena). Se empleó la técnica de observación participante, filmando las clases y realizando, posteriormente, entrevistas en profundidad con cada uno de los docentes. Luego, se analizaron estructuras dialogales profesor-alumnos, en 32 clases de ocho docentes, seleccionando a aquellos que desarrollaban práctica de enseñanza basadas en aprendizaje. Este análisis contempló el de contenido y análisis estadístico descriptivo de estructuras dialógicas. Así, este estudio mostró como principales conclusiones que los docentes que son más eficaces en contextos sociales, es decir con mejores habilidades blandas, explican varias veces los contenidos (autoconciencia), ordenan la presentación de contenidos en forma gradual (planificados) y tienen objetivos internos de formas estudiantes, pero también personas. En este sentido, este estudio permitió observar la importancia de adecuadas habilidades blandas para el desempeño cognitivo de los estudiantes, lo que se traduce en creencias personales que son transmitidas posteriormente a los alumnos.

En cuanto a establecer las influencias sobre las prácticas docentes desde la mirada de la formación, Troncoso *et al.* (2016), realizó una tesis para optar al grado de Magíster en Educación médica para las Ciencias de la Salud, de la

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

énfasis en la formación desde una mirada integral, como también apunta la presente investigación.

Siguiendo con las investigaciones, Villarroel y Bruna (2017) realizaron un estudio postdoctoral con el nombre de Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes, ligado a la Universidad del Desarrollo, sede Concepción, Chile. En este estudio, se buscó presentar un modelo de competencias pedagógicas para la educación superior, ligando la mirada de estudiantes, docentes y comités académicos respecto a las competencias de un docente de excelencia. Emplearon un tipo de investigación aplicada, de nivel descriptivo, de enfoque mixto, no experimental, de corte transversal. La muestra que fue no probabilística intencionada estuvo conformada por 71 docentes y 48 estudiantes. Se realizó el análisis desde la construcción teórica junto con las percepciones de estudiantes, docentes y comités académicos para desarrollar este perfil. Dentro de las conclusiones, se sostiene que tanto profesores como estudiantes mencionaron la importancia del manejo del conocimiento, de la comunicación y de características personales del educador como parte de las competencias de excelencia. En este sentido, vuelve a relevarse el rol de la evaluación y de la aplicación de estrategias basadas en las habilidades blandas de los docentes

para el trabajo con estudiantes, quienes las valoran como fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

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

desde las necesidades personales. Esta investigación permitió generar una mirada crítica al sistema educativo chileno de formación docente, mostrando la necesidad imperiosa de desarrollar en los docentes habilidades que van más allá de los contenidos. Así, esta investigación también puede ser un referente al estudio que se está desarrollando, pues apunta hacia el conocimiento en habilidades blandas de los docentes universitarios.

Finalmente, se realizó una tesis para optar al Magister en Educación Médica para las Ciencias de la Salud, elaborada por Esparza (2020), dentro de la Universidad de Concepción, la que se denominó Percepción de la capacitación docente y prácticas pedagógicas, en académicos del área de la salud. El objetivo de este estudio fue relacionar la capacitación y las prácticas pedagógicas en académicos de carreras del área de la salud en universidades chilenas. Por lo tanto, se realizó un estudio cuantitativo, no experimental transversal, mediante la aplicación de tres instrumentos a 117 docentes elegidos por muestreo no probabilístico por accesibilidad. Estos respondieron 3 cuestionarios, previo consentimiento informado, que fueron una Encuesta Demográfica, el Cuestionario de la Percepción de la Formación pedagógica (Pérez *et al*, 2019) y el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (Gonzalez *et al*, 2016). Como principales resultados, se encontró que una mayor promoción de la reflexión docente en

las capacitaciones, un mayor fomento de las redes funcionales y un aprendizaje más centrado en las necesidades del docente se asociaba con una mayor frecuencia en la enseñanza centrada en el estudiante ($p < 0,001$). De esta manera se pudo concluir que el mayor efecto entre la percepción de las actividades de formación pedagógica y las prácticas docentes lo tienen las capacitaciones que promueven la reflexión docente con una práctica más centrada en el estudiante. Los académicos en este estudio ven de manera mucho más crítica la percepción de la formación pedagógica, sin embargo, se comprobó la importancia de una capacitación efectiva, con grandes tópicos de planificación y que incitan a la reflexión de los docentes para poder mantener la educación centrada en el alumno. Lo anterior, hace énfasis en el desarrollo del presente estudio, el cual pretende evaluar las habilidades blandas de los docentes, relacionarlas con las prácticas docentes y luego levantar una propuesta de capacitación para el fortalecimiento de ellas.

Definición de Habilidades Blandas

Las habilidades blandas se definen como aquellas habilidades que se encuentran orientadas hacia el desarrollo de aptitudes sociales y que le permiten a la persona desenvolverse en diversos contextos (Gallardo, 2018). Estas habilidades, en el

contexto de la educación y de la empleabilidad, son reconocidas por las personas y muchas veces son determinantes para la incorporación del recurso humano a una empresa, cuando se egresa del mundo educativo. El concepto de habilidades blandas se enmarca en lo que Goleman (cit. en Bradberry y Greaves, 2018) plantea como Inteligencia emocional (IE), que abarca una amplia gama de competencias y habilidades, entre ellas las más importantes son la conciencia de sí mismo, la autorregulación emocional, las habilidades sociales, la empatía y la motivación.

Complementando esta definición, Vera (cit. En Marrero et al, 2018) las define como aquellas capacidades particulares, incluso competencias, que favorecen el desempeño profesional de una persona para tener éxito dentro de su desarrollo laboral. Además, complementa lo anterior considerando aquellas que las componentes. Entre ellas se mencionan habilidades socioemocionales, relacionales y no cognitivas. En este sentido, incluye también habilidades sociales, interpersonales y metacompetencias, esto es, la capacidad de la persona de laborar en contextos diversos y poder realizar transferencias y modificaciones de los aprendizajes que ha logrado, de acuerdo con los contextos y a las exigencias propias del medio.

Desde una perspectiva filogenética estas habilidades, ligadas a la Inteligencia emocional, se fueron aprendiendo desde los

antepasados humanos, como adaptación a los modos de vida sociales del ser humano. Neuroanatómicamente, presentan una representación inicial y primitiva en el sistema límbico (estructuras relacionadas con el borde del cuerpo calloso) y se han ido especializando y conexionando en diversas zonas cerebrales, predominando el lóbulo frontal (específicamente la zona prefrontal) que se encarga y responsabiliza de la conducta sea ejecutiva (que permita el cumplimiento de logros), la motivación y la interacción social (Gallardo, 2018). Esta evolución planteada anteriormente, entrega insumos para considerar que las habilidades blandas incluidas en la IE son parte de la formación de la persona a lo largo de su vida y es en la universidad cuando se adquieren y que serán imprescindibles en los contextos profesionales. Al respecto, Bisquerra (2019) hace una aclaración sobre el concepto incorporando la capacidad de manejo de sentimientos y habilidades, la capacidad metacognitiva de discriminación de ellas y la complementariedad que ocurre entre la regulación emocional y la conducta del individuo. El conocimiento de esas emociones, su gestión y su regulación, se ponen en desempeño en la vida cotidiana, ya que los actos humanos tienen un componente netamente emocional, tanto en lo personal, educativo, como en lo laboral. Se debe señalar que los autores en los que se sustenta esta investigación y que presentan los desarrollos más actuales que

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

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

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

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

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

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

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

Inteligencia emocional percibida: metacompresión y reflexión de la persona sobre el proceso de comprensión, regulación y expresión de las emociones y su incidencia en la conducta. Cabe destacar también la propuesta de clasificación de las habilidades blandas de los docentes propuesta por Orellana et al (2014), que se basa en los componentes de tres niveles de habilidades y/o competencias. En primer lugar, los autores consideran las habilidades/competencias intrapersonales, que consideran la autorregulación emocional, la empatía, la compasión y la generosidad. En segundo lugar, toman en cuenta las habilidades/competencias interpersonales, incluyendo en esta categoría la toma de decisiones, el control de impulsos, las habilidades comunicativo-sociales, el uso de habilidades de cognición social (flexibilidad, respeto, puntualidad), entre otras. Finalmente, contemplan las habilidades/competencias para la enseñanza, que considera una combinación de habilidades desde el liderazgo efectivo, la planificación, la motivación y el uso emocional de herramientas pedagógicas, por nombras algunas. Sin embargo, para efectos de esta investigación se contemplan las dimensiones de las habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional y al quehacer docente, las que son las que son identificación, discriminación y modificación de emociones, las cuales pueden ser operacionalizadas, evaluadas

y consideradas como grandes espacios donde las clasificaciones anteriores encuentran su ubicación.

Habilidades blandas desde la Inteligencia Emocional

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

Identificación de emociones

La identificación de emociones es la primera habilidad de las personas que cuentan con un desarrollo de su inteligencia emocional, la cual se entiende como la capacidad de una persona para permitir la experimentación de sus propias emociones, pudiendo simultáneamente identificar los rasgos que presentan, las señales fisiológicas que se manifiestan en el cuerpo y el análisis básico de si son positivas o negativas (Bisquerra y Punset, 2015). Teniendo en consideración lo anterior, la percepción e identificación de las emociones en la

vida cotidiana y en los contextos donde el individuo se encuentra requiere de un lenguaje emocional preciso. Asimismo, Bisquerra y Fillela (2018) plantean que existe una limitada capacidad de “etiquetar” emociones en ambientes escolares, con escaso vocabulario emocional. Por lo mismo, cuando un sujeto es capaz de utilizar un léxico adecuado para identificar emociones, se encontrará en mejores condiciones de gestionarlas, pudiendo lidiar de mejor forma con ellas y manejando de mejor forma sus conflictos (Salavera y Usán, 2017).

En relación con la identificación emocional y los docentes, Martínez & Sánchez (2014) establecen que el marco de desarrollo de las habilidades en los contextos educativos se relaciona con el paradigma de que ellos, como actores y facilitadores de aprendizajes, son protagonistas de la influencia positiva hacia los estudiantes y hacia la sociedad. Los docentes son quienes intermedian entre el modelo educativo de la institución y el alumno, el cual espera que lo entregado sea de calidad y que responda a las necesidades del mundo actual. Por ello, se da una necesaria relación entre el profesor y aquellas habilidades blandas iniciales, que en este caso es la identificación de las emociones que surgen en entornos escolares. No sólo basta, por cierto, la capacidad de entregar conocimientos si éstos no se contextualizan en el desarrollo docente y en la capacidad de tomar conciencia de su

rol como agente de cambio y de desarrollo humano, siendo la identificación emocional importante para él como educador como para sus educandos. Finalmente, Espinoza-Freire *et al* (2017) plantean que los docentes requieren de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se relacionan con sus características personales y que se ponen en acción al momento de generar una actividad académica, siendo la identificación emocional una de ellas.

Discriminación de emociones

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

esas emociones y, por ende, del proceso adaptativo posterior ligado a su modificación (Gordillo *et al*, 2010). Se establece, por lo tanto, que la discriminación de emociones es un proceso metacognitivo del ser humano, concatenado a las experiencias previas y a la ligazón que el individuo haya realizado entre la experiencia, la emoción y la conducta que le provoca. Finalmente, aunque sea un proceso complejo, permite la claridad de los sentimientos, aspecto clave para la relación consigo mismo y con los demás, más aún en contextos educativos.

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

competencias y habilidades que garanticen que el contenido aprendido se pueda contextualizar en las necesidades de las demás personas, en particular cuando se trata del trabajo con personas en el ámbito sanitario y es aquí donde la discriminación de emociones irá de la mano con el desarrollo metacognitivo del estudiante y sus capacidades de adaptación a los contextos (Cabello et al, 2010).

Modificación de emociones

Las habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional son un pilar fundamental en el desarrollo humano, en la contribución a su mejor calidad de vida. De ellas surgirán los aportes reales que un profesional pueda hacer en sus contextos. Villarroel y Bruna (2017) plantean que el profesor, responsable social y ético de los aprendizajes, es quien garantiza que el aprendizaje de los estudiantes será adecuado, cuando él logre provocar, desde lo emocional, las ganas de aprehender el conocimiento.

Estos autores ponen en relieve una de las funciones que caracteriza a un docente moderno, que es la función orientadora. Esta función se entiende como las diversas actividades que realiza el profesor para el desarrollo de su autoconocimiento y crecimiento personal, unida a las necesidades del quehacer pedagógico pensando siempre en su

rol de formador integral del individuo. Así, puede cumplir en forma satisfactoria con su tarea educativa, que le permita, junto al estudiante, la construcción conjunta del conocimiento y de herramientas útiles para la vida (Rodríguez *et al*, 2021). Esta función orientadora pedagógica se pone de manifiesto en aquello se conoce como la capacidad de modificación de emociones, que se entiende como una capacidad de regulación emocional alterando el rasgo que provoca un entorpecimiento de la conducta y/o aprendizaje. Bisquerra (2019) quien también se refiere a esta capacidad como “regulación emocional” o “reparación emocional”, la define como la capacidad de la persona de poder manejar sus emociones en forma apropiada, comprenderla y modificar los comportamientos, todo esto con el objeto de cambiar su conducta y/o su emoción para su propio beneficio. Gross (2014; 2015) plantea que esta capacidad se entiende como la forma en que los sujetos pueden gestionar la expresión, suspensión o intensidad de sus emociones tanto para conseguir objetivos particulares como para las situaciones concretas con las que debe interactuar. Quienes logran regular sus emociones son personas que pueden ajustarse de mejor forma a los acontecimientos cotidianos desafiantes, manteniendo una ecología social y contextual y comportándose de acuerdo con sus objetivos (Hoorelbeke *et al*, 2016)

Indicadores de las dimensiones de la variable habilidades blandas

Angulo y Albarracín (2018), en el proceso de conformación del instrumento Escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) con el cual será evaluada la muestra de este estudio, sintetizaron la forma en que las personas, en este caso profesores, realizan el proceso de sus habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional. De esta manera, operacionalizaron las dimensiones de la inteligencia emocional (identificación, discriminación y modificación de emociones) señaladas en el apartado 4.2.2. de este documento, definiéndolas en forma precisa. Lo anterior permite configurar diversas conductas de autoanálisis emocional en un solo indicador. Estos indicadores se expresan en el inciso siguiente.

Atención emocional

Este concepto es la operacionalización de la identificación de emociones, y se entiende como la capacidad que tiene una persona de tener conciencia de que se le presentan emociones (Angulo y Albarracín, 2018). Además, hace referencia al nivel atencional cognitivo que una persona pone a sus sentimientos, el nivel de preocupación sobre ellos y el tiempo que dedica

para analizar y pensar en esas emociones. Bisquerra (2019) refuerza lo anterior, señalando que la inteligencia emocional forma parte del cerebro emocional que, complementado con el cerebro racional, permite a la persona realizar cogniciones acordes a las necesidades de sus entornos. Además, plantea que dentro de esta atención emocional es fundamental la energía que la persona coloca sobre su bienestar emocional y el nivel de afectación que se produce en ella cuando se emociona. Finalmente, da énfasis en la capacidad de conexión con la metacognición de las emociones (“saber cómo me siento” y “pensar en mis emociones”).

Claridad de sentimientos

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

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

Reparación emocional

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

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

El concepto de Habilidades blandas surge en Estados Unidos en la década de los 70´s cuando en el ejército se dieron cuenta que los mejores soldados eran quienes lograban generar comunicación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y responsabilidad, con altos niveles de inteligencia emocional (Bueno, 2019). Nace, por lo tanto, el concepto de soft skills para diferenciarlas de las habilidades técnicas ligadas a la formación tradicionales, que fueron llamadas habilidades duras (hard skills). El concepto de Habilidades blandas fue perdiendo fuerza en el sentido de que se comenzaron a realizar actividades que las entrenaban, en la forma en que se enseñan las habilidades duras, lo que generó que surgiera un nuevo concepto que implicaba ámbitos internos de la persona y su relación con las emociones. Fue así como Goleman (1996) plantea a la Inteligencia emocional (IE), como una amplia gama de competencias y habilidades, entre ellas las más importantes son la conciencia de sí mismo, la autorregulación emocional, las habilidades sociales, la empatía y la motivación, ligadas con la persona y su cerebro emocional (Bradberry y Greaves, 2018).

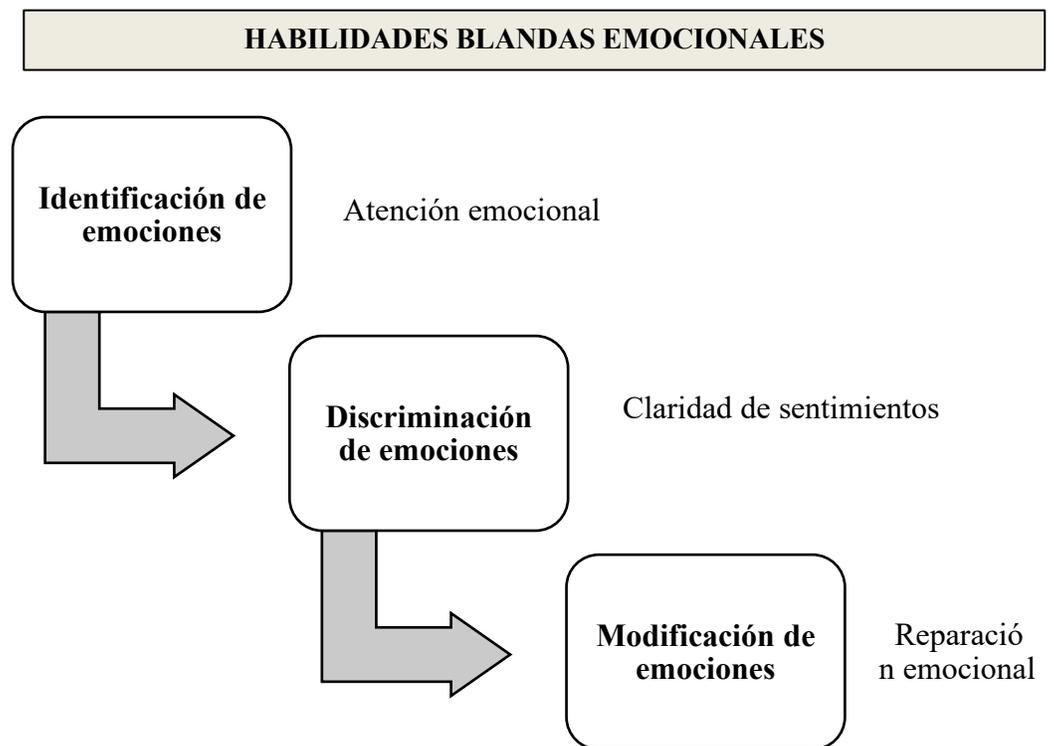
De acuerdo con este autor, la inteligencia emocional se encuentra compuesta por la capacidad de la persona de conocer sus propias emociones, entender lo que se encuentra

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

Posteriormente, emerge la inteligencia emocional desde el modelo de Salovey y Mayer (1997), con el propósito de comprender el uso que las personas les dan a sus emociones para la resolución de problemáticas de la vida cotidiana. Este fue el concepto que permitió el desarrollo de la inteligencia emocional en relación con los ámbitos laborales, organizacionales, de relaciones interpersonales y el campo de la educación. Este concepto fue el que posteriormente toma Bisquerra (2009) para desarrollar el ámbito de las habilidades blandas ligadas a la inteligencia emocional en educación. Este autor define a estas habilidades como la capacidad de la persona para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, además del acceso y la generación de sentimientos

ligados a pensamientos, pudiendo comprender emociones y regularlas para consolidar el crecimiento intelectual.

Modelo en el que se sustenta las Habilidades blandas



Fuente: Elaboración propia. 2021.

Prácticas educativas

Las prácticas educativas se entienden como un amplio espectro de investigación, reflexión y acciones concretas

intencionadas, desplegadas por los docentes en los diversos niveles y dimensiones donde él se moviliza, con la intención de que el sujeto sobre el cual pone la acción pueda desarrollarse en un contexto socio-educativo (Manghi, 2017). Al respecto, las prácticas educativas consideran el currículum, tanto desde la perspectiva del sistema social como de los contenidos mínimos que se proponen en un sistema, por ejemplo, en el sistema educativo chileno. Además, contempla la interacción directa que se produce entre docente/discipiente, las prácticas pedagógicas, las estrategias dentro y fuera del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. El concepto, además, contempla la dimensión individual y social de la educación, teniendo en cuenta que desde la perspectiva del conocimiento es observado desde la realidad particular y desde las realidades sociales contextuales del momento (Salazar y Tobón. 2018).

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

manera, comprender el objetivo de la presente investigación y los sustentos ligados a las prácticas educativas.

Dimensiones de la variable prácticas educativas

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

En Chile, se han instalado masivamente dos modelos de formación en la educación superior, los que han pretendido virar de un modelo basado en objetivos hacia el desarrollo de habilidades y destrezas, coherentes con el mundo laboral. Así, el modelo basado en competencias y por objetivos de

aprendizaje son los más populares en la actualidad (Leyva y et al, 2018).

Modelos de prácticas educativas

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

Por lo mismo, Salazar & Tobón (2018) intenta una definición contemplando la multidimensionalidad de una competencia, es decir, todo comportamiento observable como resultado de una mixtura de actitudes, habilidades y conocimientos

asociados. Además, resalta el resultado, esto es, con lo que se queda el estudiante luego del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la dimensión de permanencia en el tiempo y de proyección hacia la vida laboral. Finalmente, plantea que estas competencias deben ser aplicadas, demostradas en la consecución de un logro y que pueden ser medidas mediante conductas observables en el trabajo diario.

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

Desde una perspectiva empírica, la implementación de modelos basados en competencias en las universidades ha traído consigo un gran desafío, pues se requiere de recursos,

infraestructura y, por supuesto, formación de docentes capacitados para su implementación. Por ello, ha surgido un nivel intermedio en el desarrollo de aprendizajes significativos en educación superior y son los modelos basados en resultados de aprendizaje, de los cuales se profundiza a continuación.

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

Los niveles de logro son instancias que permiten demostrar los aprendizajes obtenidos previamente para conseguir los resultados. Por lo mismo, el foco no está puesto en contenidos, sino en habilidades y destrezas, ejecución de actividades y

resultados, que le ayudarán al estudiante a desenvolverse en diversos contextos. Este modelo basado en resultados implica una definición inicial de lo que el estudiante debe conseguir al final un trayecto académico (por ejemplo, una carrera universitaria), su integración y el conocimiento acabado de lo que se espera de él al finalizar el proceso. Por lo mismo, el rol del docente será de tutoriar, orientar y facilitar el desarrollo de los aprendizajes que le permitan al estudiante demostrar que es capaz de ejecutar las habilidades y destrezas, que le servirán para insertarse en el mercado laboral (Herrera, 2015).

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

Ahora bien, el paradigma que sustenta este modelo educativo es el humanista-ecológico, es decir, centrado en la persona, pero con una responsabilidad con el entorno. Esta

responsabilidad radica en la relación con su entorno (incluso con la naturaleza), desde una mirada constructivista desde sus pensamientos y su actuación. Esta relación sujeto-contexto tiene a la base habilidades humanas de reflexión, ejecución y resolución de problemas, lo que le obliga a poner en práctica lo aprendido desde su conocimiento, pero con un énfasis fundamental en sus habilidades blandas (comunicar, liderar, reconocer emociones).

Luego de finalizar su proceso de aprendizaje, demostrando resultados adecuados a lo exigido por su unidad académica, podrá salir al mundo laboral y personal a realizar cambios en los contextos donde se encuentre inserto. Es así como, de acuerdo con Herrera (2015), el modelo parte de la observación, la investigación, la reflexión, la crítica y la construcción de soluciones, implicando en ellas su forma ser, conocer cómo ser, cómo saber, cómo hacer, qué hacer y cómo cambiar.

Estrategias de prácticas educativas

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

algunos objetivos fundamentales, de acuerdo con Aneca (2013):

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

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

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

Así, el docente en este modelo deberá ser capaz de, desde su capacidad de liderar, comunicar y reconocer sus emociones, contribuir al desarrollo de estas competencias, con una mirada

social y centrada en la persona. Por lo mismo, se ha considerado que el rol del docente en este modelo es fundamental, como referente para sus estudiantes, pero también como facilitador y tutor del desarrollo de esta reflexión (Carrasco *et al*, 2016).

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

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

propósito como estudiante es configurarse a sí mismo como protagonista del proceso y el docente, quien le acompaña, es quien facilita este proceso.

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

Formación y desarrollo en prácticas educativas

Galán (2017), plantea que la formación y capacitación docente son instancias donde los profesores se encuentran para relacionarse entre ellos, en procesos de enseñanza, que le permiten adquirir diversas estrategias y competencias tanto a nivel pedagógico como a nivel personal. Este proceso de formación, que también lo denomina acompañamiento docente, permite que quienes se acompañan para aprender en forma dinámica e interactiva, desarrollando técnicas y

estrategias orientadas a su mejora en el quehacer pedagógico. El mismo autor releva la importancia de la actitud de quien se forma o se capacita en herramientas pedagógicas, es decir, si un docente se muestra dispuesto y dispuesto a interiorizar estas habilidades, su proceso de capacitación impactará directamente en su práctica educativa.

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

Así, cualquier aprendizaje se inicia con la motivación, que tiene que ver con una función intrínseca relacionada con el deseo de aprender algo nuevo basado en sus experiencias previas y en las propuestas de aprendizaje que se presenten. Junto con ella, el interés que de acuerdo con Fortea (2018) expresa la intencionalidad de un individuo por alcanzar un objetivo concreto, unido a sus necesidades personales.

Continúa el proceso con la atención cuya habilidad permite enfocar los esfuerzos hacia aquello que interesa y eliminar otros elementos que distraen la capacidad de aprender (Fernández, 2014).

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

No puede terminar el proceso de aprendizaje con dos estadios claves, que son la transferencia y la evaluación. La primera, se relaciona con la capacidad del aprendiz de ocupar en contextos diferentes aquello que logró incorporar como aprendizaje, trasladándolo hacia las nuevas necesidades y requerimientos que la vida le presenta. La segunda, que es la evaluación permite observar e interpretar los resultados para reforzar aquello que falta o bien reflexionar y determinar las fortalezas

y debilidades, tanto cuantitativa como cualitativamente, del proceso completo (Yáñez, 2016). Todo lo anteriormente expuesto, permite comprender que la formación docente llevada a cabo para las mejoras de las prácticas educativas de los docentes debe considerar fuertemente estas etapas de aprendizaje.

Indicadores de la dimensión modelos de prácticas educativas

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

Enseñanza centrada en el estudiante

La enseñanza centrada en el estudiante es un paradigma educativo que promueve que los estudiantes generen reflexión sobre lo que están aprendiendo y cómo están aprendiendo (Carrasco *et al*, 2016). El centro del proceso es el estudiante, por lo cual el docente logra depositar en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje. Así, se transforma en un facilitador del conocimiento, provocando que los

estudiante reflexionen sobre sus aprendizajes, sobre sus fortalezas y debilidades, logrando tomar conciencia sobre sí mismos (Herrera, 2013). Entre los modelos se encuentran prácticas como la resolución de problemas, el diálogo dirigido para que el estudiante responda sus propias preguntas, aprendizaje basado en problemas y cooperativo, por mencionar algunos.

Relación dialogante

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

Enseñanza centrada en el profesor

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

Indicadores de la dimensión estrategias de prácticas educativas

Evaluación de procesos

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

Uso de recursos tecnológicos

Actividades que permiten diseñar y utilizar diversas herramientas y dispositivos tecnológicos, que favorezcan y apoyen el proceso formativo, mediante un aprendizaje significativo y el uso sistemático de los mismos por parte de

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

Indicadores de la dimensión formación y desarrollo de prácticas educativas

Planificación de la enseñanza

La planificación de la enseñanza es una acción que permite organizar el trabajo del docente clase a clase, en los diversos espacios que el docente tiene para realizarla, es decir: inicio, mitad, final del año; espacios de reflexión docente con pares y estudiantes; diagnósticos participativos; procesos de avance de los aprendizajes. (Rodríguez *et al*, 2021). Considera tanto los aspectos generales de planificación curricular (es decir las bases curriculares de cada una de las etapas educativas) y los planes ligados a una asignatura, contenido o actividad pedagógica. Al respecto, la planificación curricular se considera un eje fundamental en la formación y desarrollo de

las prácticas educativas, pues es el momento donde el docente ejerce el plan de trabajo de sus actividades, logrando visualizar en forma previa lo que ejecutará. Este desarrollo, requiere de las habilidades de evaluación, seguimiento y creatividad del proceso, pues considera el plan de ruta que le permitirá establecer el marco de sus prácticas educativas (Yáñez, 2016).

Teoría que sustentan las prácticas educativas

En este marco, el concepto de Prácticas educativas puede entenderse como las acciones que podrían estar enmarcadas en un aula de clases, que responden a estrategias y didácticas pedagógicas. Este concepto se encuentra nutrido fuertemente por el modelo educativo predominante y por el profesor que pone al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje las diversas estrategias que él domina (Manghi, 2017). Esta teoría principal surge para comprender la importancia que tiene el proceso enseñanza-aprendizaje y la formación de los docentes de la educación superior, con miras al desarrollo de estrategias, tanto curriculares como didácticas, en el quehacer de un marco de referencia social e histórico. Lo anterior porque en Chile, las políticas y los lineamientos estatales se entregan a cada institución, teniendo la responsabilidad de la calidad de la educación, no existiendo un piso mínimo o estándares para garantizar que la formación de los docentes y

la entrega de los conocimientos y habilidades sea adecuada desde las prácticas educativas. Sin embargo, Salazar y Tobón (2018) plantean que el piso mínimo está dado por las bases curriculares y aquellas prácticas poderosas que son más utilizadas por docentes.

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

Bajo este marco, el sistema universitario chileno hasta el año 1981 estaba compuesto por las universidades mencionadas, además de seis instituciones regionales. Ese año, y considerando la educación privada, en el marco de la dictadura militar y de una nueva constitución, se configura una nueva mirada de la educación, esto es pasar de un estado

docente a la libertad de enseñanza. Esta estrategia pretendía diversificar la oferta universitaria, expandir la matrícula y generar una educación superior intermedia, relacionada con los institutos profesionales y centros de formación técnica, que rigen hasta la actualidad.

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

Así, el antiguo sistema cerrado y tradicional, se transformó en un sistema diversificado y abierto, con numerosas instituciones creadas desde el año 1981, instituciones regionales derivadas de la Universidad de Chile y el surgimiento de la educación técnica profesional. Luego de ello,

en el año 1990, se generó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ministerio de Educación, 2020) que permitió mayores flexibilidades a las instituciones, considerando que anteriormente debían invertir sus recursos en acreditaciones por parte del estado. Así, ese año crece exponencialmente la educación superior, llegando el año 1991 a contar en Chile con 303 entidades.

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

enmarcan en modelos de competencias y/o de resultados de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del aprendizaje*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>
- Angulo, R., y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret*, 10, 61-72. doi:10.15332/rl.voi10.2197
- Arias-Gómez, J.; Villasís, M. & Miranda, M. (2016). *The research protocol III. Study population*. *Revista Alergia Mexico* 63(2):201-206. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322345752_El_protocolo_de_investigacion_III_la_poblacion_de_estudio
- Basuki, S., Asbari, M., Purwanto, A., Agistiawati, E., Fayzhall, M., Radita, F., Maesaroh, S., Mustofa, M., Asnaini, S., Chidir, G., Winanti, W., Yani, A., Singgih, E., Sudiyono, R., Goestjahjanti, F., Yuwono, T. y Hutagalung, D. (2020). Pengaruh Cultura organizacional terhadap Capacidad de innovación docente dalam Perspektif Intercambio de conocimientos: Studi Kasus Jabodetabek. *EduPsyCouns: Revista de educación, psicología y asesoramiento*, 2 (1), 171-192. Recuperado de <https://ummaspul.e-journal.id/Edupsycouns/article/view/432>
- Becart, A. (2016). Coaching educativo: una herramienta clave para el desarrollo de competencias genéricas. En J.

- Gómez-Galán, E. López-Meneses, y L. Molina-García. (Ed.), *Instructional Strategies in Teacher Training*. (pp.392-399). Cupey: UMET Press.
- Bernasconi, A. (Ed.) (2020). *La Educación Superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: PUC.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., y Punset, E. (2015). *Universo de emociones*. Barcelona: Palau Gea.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R. (2019). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Catalunya: Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2018). *Inteligencia emocional 2.0. estrategias para conocer y aumentar su coeficiente*. Barcelona: Penguin Random House.
- Bueno, A. (2019). La Inteligencia Emocional: Exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6, 57-62. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816/1418>

- Caballero, J.; Delfino, M. y Teixiera, O. (2019). Habilidades blandas y logro de aprendizaje del curso de taller de espacios residenciales 2 en los alumnos del programa de beca 18 de la carrera profesional de Arquitectura de interiores y diseño de interiores del Instituto de Educación superior tecnológico Toulouse Lautrec, distrito de Surco, 2018. Tesis de grado. Universidad Tecnológica de Perú. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/UTP/2127?mode=full>
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G. y Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(9), 1199-1206. doi:10.4067/S0034-98872016000900015
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. 1º ed. Buenos Aires: Teseo.
- Comisión Nacional de acreditación (2020). *Aprueba reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los proceso de acreditación institucional*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Acreditacion-institucional/DO_AI.pdf
- Conde, S. & Morales, M. (6 y 7 de julio de 2020) Aprendizaje centrado en el alumno en Ciencias Básicas. En Cecchi, L.,

- Roger, S. y Bucella, A. (editores). *XV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología – REDUNCI*. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.
- Crawford, A., Weber, M. R., & Lee, J. (2020). Using a grounded theory approach to understand the process of teaching soft skills on the job so to apply it in the hospitality classroom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 26(100239), 1-7. doi:10.1016/j.jhlste.2020.100239
- Espacio europeo de educación superior (2020). *Desarrollo cronológico de la declaración de Bolonia*. España: EEES. Recuperado de <http://www.eees.es/es/ees-desarrollo-cronologico>
- Esparza, F. (2020). *Percepción de la capacitación docente y prácticas pedagógicas, en académicos del área de la salud*. Tesis de postgrado, Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/562>
- Espejo, R. (2014). El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile. ¿Brecha o continuidad? *Perspectiva Educativa*, 53(2), 3-19. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peduncacional/article/view/246>
- Espinoza, M. y Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica Uisrael*, 7, 39-56. doi: 10.35290/rcui.v7n2.2020.245.
- Espinoza, M., Sanhueza, O., Ramírez, N. y Sáez, K. (2015). validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latinoamérica de enfermería*. 23(1): 139-147.

Recuperado de
https://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/es_0104-1169-rlae-23-01-00139.pdf

Espinoza-Freire, E., Tinoco-Izquierdo, W. y Sánchez-Barreto, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816>

Fernández, A. (2014). Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 25, 1-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273970215_Neuropsicologia_de_la_atencion_Conceptos_alteraciones_y_evaluacion

Forteza, M. (2018). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182369/MDU1.pdf?sequence=1>

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. doi:10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52

Gallardo, C. (2018). *Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman: resumen y test*. España: Psicología-online. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-la-inteligencia-emocional-de-daniel-goleman-resumen-y-test-3905.html>

- García, J. (2014). *Metodología de la Investigación, bioestadística y bioinformación en ciencias médicas y de la salud*. Santiago de Chile: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Editorial Vergara.
- González, S. y De la Calle, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada amplia desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, 8(1), 193-203. doi: 10.12775/SetF.2020.012
- González, A., Pérez, G., Hechenleitner, M., Vaccarezza, G. & Toirkens, J. (2019). Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(3), 103-107. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000300003&lng=es&tlng=es.
- Gordillo, F., Arana, J., Mestas, L., Salvador, J. García, J., Carro, J. y Pérez, E. (2010). Emoción y memoria de reconocimiento: la discriminación de la información negativa como un proceso adaptativo. *Psicothema*, 22(4), 765-771. Recuperado de <http://www.psicothema.com/PDF/3799.pdf>
- Gross, J. (2014). *Emotion regulation: conceptual and empirical foundations*. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2.ª Ed.). The Guilford Press.
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. Doi: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Hendarman, AF & Cantner, U. (2018). oft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Bussines Review*, 8, 139–169. doi:10.1007/s40821-017-0076-6
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, C. (2013). Reconocerse maestro o docente: relato vivo y festivo desde el ejercicio autobriográfico. *Prácticas Docentes Universitarias. Reflexiones desde sus escenarios* (pp. 89-106). Bogotá: Unisalle. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117042608/practicaprofe.pdf>
- Herrera, C. (2015). Modelo educativo centrado en resultados. *Revista Arbitrada del Centro de investigación y estudios gerenciales*. 21, 197-213. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(197-213\)%20Carlos%20Herrera%20Acosta%20-%20septiembre%202015_articulo_id208.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(197-213)%20Carlos%20Herrera%20Acosta%20-%20septiembre%202015_articulo_id208.pdf)
- Hoorelbeke, K., Koster, E., Demeyer, I., Loeys, T., & Vanderhasselt, M. (2016). Effects of cognitive control training on the dynamics of (mal) adaptive emotion regulation in daily life. *Emotion* 16(7), 945-956. Doi: <https://doi.org/10.1037/emo0000169>
- Jiménez, D. y Sanz, R. (2011). Innovación, aprendizaje organizacional y desempeño. *Revista de investigación empresarial*, 64 (4), 408-417. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296310001906>
- Leyva, O.; Ganga, F. Tejada, J. y Hernández, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior:*

alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318116710_La_Formacion_por_Competencias_en_la_Educacion_Superior_Alcances_y_Limitaciones_desde_Referentes_de_Mexico_Espana_y_Chile

Loaiza, Y. Rodríguez, J. Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256006.pdf>

López, C., Benedito, V. y León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. doi:10.4067/S0718-50062016000400003

Loubiès, L. (2019). Desafíos que enfrenta la formación inicial docente en convivencia escolar desde la perspectiva de formadores/as de formadores/as. Tesis de postgrado, Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173158>

Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1), 47-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163749>

Manghi, D. (2017). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman.* Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

- Marrero, O; Mohamed, R y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista científica Ecociencia, Edición especial*, 1-18. Recuperado de <http://ecociencia.ecotec.edu.ec/upload/php/files/dicembreespe/04.pdf>
- Martínez, E. & Sánchez, S. (2014). *María Montessori: La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación*. España: Educomunicación. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/o_montessori.htm
- Marzano, R. y Pickering, D. (2014). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es.
- Mayer & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Book.
- Ministerio de Educación (2020). *Objetivos y organización de la educación superior*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/objetivos-y-organizacion-de-la-educacion-superior-5>
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual.

Pensamiento Académico, 2(1); 82-100. doi:
10.33264/rpa.201901-07

Obiols, M. y Giner, A. (2011). *El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo*. Univest. Recuperado de:
<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3726/321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

O'Connor, J. y Lages, A. (2010). *Coaching con PNL: Guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. Barcelona: Urano.

Orellana, P., Gorrochotegui, A., Lagomarsino, R. y Mies, R. (2014). Desarrollo de un instrumento para monitorear la adquisición de habilidades de trabajo en equipo en estudiantes de carreras de educación. *Investigación y Postgrado*, 29(1), 77-94. Recuperado de
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000100005&lng=es&tlng=es

Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C., Coloma, K., Salgado, H., Baquedano, M. Chavarría, C. y Bastías, N. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(6), 788-795. doi:10.4067/S0034-98872016000600015

Rodríguez Siu, J. L. (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199. doi:
0.33890/innova.v5.n2.2020.1321

Rodriguez, J.L, Rodriguez, R.E. & Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*,

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

- Rubio, M. y Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas *t* de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/255792/342835>
- Ruiz, M. (2014). Coaching para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 10(19), 14-17. doi:10.29197/cpu.v10i19.179
- Salazar, E y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento, *Revista espacios*, 39. Número especial CITED, 17-39. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Salovey P, Mayer J, Goldman S, Turvey C, Palfai T. (1995). *Emotional Attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale*. In: James Pennebaker W, editor. Washington D.C.: APA Science Volume Series.
- Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), 221-242.

Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf>

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

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

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

Troncoso, D., Pérez, C., Vacarezza, G. Aguilar, C. y Muñoz, N. (2017). ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile? *Revista Médica de Chile*, 145(5), 610-618.
doi: 10.4067/S0034-98872017000500008

UBO (2018). *Manual de Innovación curricular* (Documento de trabajo interno, sin publicar). Santiago de Chile: Universidad Bernardo O´Higgins.

UBO (2020). *Historia de la Universidad*. Santiago de Chile: Universidad Bernardo O´Higgins. Recuperado de
<https://www.ubo.cl/la-universidad/historia/>

- Ventura, J. (2014). Reseña del libro Lo que hacen los mejores profesores de universidad. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 9(18), 25-27. doi: 10.29197/cpu.v9i18.178
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n1/v12n1a20.pdf>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008
- Whitmore, J. (2018). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Buenos Aires: Paidós.
- Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 11, 70-81. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313843119_El_proceso_de_aprendizaje_fases_y_elementos_fundamentales
- Zapata Callejas, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>
- Zegarra, R. y Velázquez, M. (2016). El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula.

Páginas de Educación, 9(2), 156-183. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200006&lng=es&tlng=pt.

ISBN: 978-9942-33-794-8



compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com