



**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN
ORIENTACIÓN**

**PROCESO DE TRANSICIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA LA
ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES**

**Trabajo de graduación para optar por el grado de Doctora en
Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación Educativa y Profesional**

Por:

Mixela Elizabeth Salazar

Cédula:

8-236-2684

Asesora:

Dra. Dolores Castillo

Panamá, República de Panamá

2022

“Cuanto más abiertos estemos a nuestros propios sentimientos, mejor podremos leer los de los demás”
Daniel Goleman

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Mixcela Elizabeth Salazar, declaro que:

El contenido del presente documento es original y constituye un reflejo de mi trabajo personal. Manifiesto que, ante cualquier notificación de plagio, autoplagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar a tutores del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

Firma: _____

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN

TRIBUNAL EXAMINADOR

Firma de jurado

Firma de jurado

Firma de Jurado

Firma de Sustentante

AGRADECIMIENTO

A las autoridades de nuestra Casa de Estudios Octavio Méndez Pereira, principalmente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Doctoras Migdalia Bustamante, Judith Águila y Yolanda de Cohn, por depositar su confianza en la tercera corte de Doctorados en Ciencias de la Educación para la producción científica de investigaciones con altos estándares de excelencia académica.

A las autoridades de Florida Global University, por la oportunidad de contar con el apoyo de la Dra. Doris Pérez. Desde el inicio de este intercambio académico internacional, la Dra. Pérez unió sus sinergias con las Doctoras Dolores Castillo y Blanca Camacho, hasta la culminación de la presente tesis doctoral, recibiendo de las tres (3) un excelente acompañamiento en calidad de asesora internacional, asesora del programa y tutora de las actividades supervisadas, respectivamente. A ellas, mi gratitud por ese tiempo y dedicación permanente.

A mi colega y amiga costarricense, doctora Gioconda Mora Monge, por su constante presencia en todo el proceso investigativo, sus constantes refuerzos de logros hasta llevarme a culminar con éxito.

A los miembros de la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS), por la oportunidad de participación en el intercambio internacional sobre este tópico, los cuales se constituyeron en aporte referencial importante en la presentación del Capítulo 5.

A los doctores Juan Elías Rivero y María Josefina Domínguez de la Universidad de Nacional Experimental Simón Rodríguez en Venezuela, Marco Antonio Mora Monge de la Universidad San Marcos en Costa Rica, por contribuir como pares de expertos en la etapa de validación del instrumento.

A los doctores Vicente Herrera Montenegro, Carmen Llamas y Juan Antonio Gómez Herrera de la Universidad de Panamá, por su contribución en el momento crucial para la definición de la metodología de investigación.

A las autoridades, compañeros y equipo de trabajo del Ministerio de Educación, quienes me permitieron hacer uso de mis vacaciones para dedicarme al 100% en el desarrollo de este estudio, en una temporada de mucho trabajo para la Dirección Nacional de Equiparación de Oportunidades.

A todos los profesores de planta y de servicio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá. Todos ellos representan el principio, el proceso y el cierre de una investigación con implicaciones positivas hacia sí mismos, los demás y la academia.

DEDICATORIA

A Jehová Rafa, por la oportunidad de presentar una producción científica encaminada a restaurar corazones heridos, desesperanzados, abandonados, rotos y quebrantados, en una etapa trascendental de cambios en mi vida.

A mis padres, esposo, hijos, nietas y amigos, quienes me han impulsado, en medio de cualquier dificultad, para aderezarme hacia una vida con propósito.

A los miembros de la comunidad académica de la Universidad de Panamá, principalmente de la Facultad de Ciencias de la Educación, por contribuir en el desarrollo de este estudio, desde sus propias voces, en la consolidación de un conjunto de estrategias orientadas a lograr la excelencia académica con un cuerpo de profesorado altamente cualificado.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA.....	vi
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvi
RESUMEN EJECUTIVO	1
EXECUTIVE SUMMARY.....	2
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO N°1	10
ASPECTOS GENERALES.....	10
1.1. Planteamiento del problema.....	10
1.1.1. Descripción de la situación.....	10
1.1.2. Formulación del problema.....	15
1.1.2.1. Problema principal	15
1.1.2.2. Problemas específicos	16
1.1.3. Objetivos de la investigación.....	16
1.1.3.1. Objetivo general	16
1.1.3.2. Objetivos específicos	16
1.1.4. Justificación.....	17
1.1.4.1. Importancia de la investigación	17
1.1.4.2. Viabilidad de la investigación	19
1.1.4.3. Delimitación del estudio	21
1.1.4.4. Limitaciones.....	21
CAPÍTULO N°2	23

MARCO TEÓRICO	23
2.1. Antecedentes de la investigación	23
2.1.1. Recorrido histórico internacional y nacional	23
2.2. Bases teóricas para el estudio de las Competencias Socioemocionales	42
2.2.1. Teoría de las inteligencias múltiples desde Howard Gardner	43
2.2.2. Teoría de la Inteligencia Emocional desde Daniel Goleman	48
2.2.3 Teoría de la Neurociencia y sus aportes	52
2.3. Competencias socioemocionales	55
2.3.1. Definición del término competencias socioemocionales	56
2.3.2. Modelos de competencias socioemocionales	59
2.3.2.1 Modelo de habilidad de Mayer y Salovey	59
2.3.2.2. Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra	62
2.4. Dimensiones para el análisis y estudio de las competencias socioemocionales	66
2.2.4. La cuestión evaluativa y pedagógica de las competencias socioemocionales	69
2.5. Procesos de transición del profesor universitario	73
2.5.1. Trayectoria profesional del docente universitario	77
2.5.2. Manejo de las competencias socioemocionales en el contexto universitario	79
2.6. Lineamientos para un proceso de transición del profesor universitario	81
2.7. Marco conceptual	85
CAPÍTULO N°3	90
MARCO METODOLÓGICO	90
3.1 Metodología de la investigación	90
3.1.1. Tipo de paradigma	90
3.1.2. Enfoque de la investigación	91
3.1.3. Tipo de investigación	92

3.1.4. Diseño de la investigación	93
3.1.5 Hipótesis de investigación	94
3.1.6 Tipos de variables	95
Definición conceptual de la variable independiente:	96
Definición operacional de la variable independiente:.....	97
3.1.7.2 Operacionalización de la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario	97
Definición conceptual de la variable dependiente:	97
Definición operacional de la variable dependiente:	97
3.1.8 Características de la población y la muestra.....	99
3.1.8.1 Población.....	100
3.1.8.2 Muestra	100
3.1.9 Técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos	102
3.1.9.1 Técnicas.....	102
3.1.9.2 Instrumentos.....	102
3.1.10 Validez y confiabilidad del instrumento	104
3.1.11 Procedimiento.....	113
CAPÍTULO 4	118
RESULTADO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	118
4.1. Resultado, análisis e interpretación de datos	118
4.1.1 Tabulación y análisis de datos	118
4.1.2 Estadística inferencial utilizando Chi Cuadrada.....	174
4.2.1 Datos sociodemográficos	177
4.2.2 Datos obtenidos de la variable competencias socioemocionales.....	181
CAPÍTULO 5	198
APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA PARA LA TRANSICIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS	

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: LINEAMIENTOS GENERALES QUE FACILITAN EL PROCESO	198
5.1 Presentación	199
5.2 Propósitos	202
5.3 Justificación	203
5.4 Componentes Teóricos.....	206
5.5 Particularidades principales de la propuesta teórica para la transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales	220
5.6 Lineamientos generales que fundamentan el proceso de transición de las competencias socioemocionales en el profesorado universitario	225
5.7 Indicadores claves para evaluar los lineamientos generales	229
Conclusiones	232
Recomendaciones	236
ANEXOS.....	255
Anexo 1. Instrumento de investigación	256
Anexo 3. Constancia de validación de ítems por el experto	264
Anexo 4. Constancia de Validación del Experto.....	268
.....	268
.....	268
Anexo 5. Revisión de corrección y estilo	271

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Las competencias socioemocionales en el modelo teórico de Goleman 1995 ..50	50
Tabla 2. Las competencias socioemocionales del modelo teórico de Goleman (1998)...51	51
Tabla 3. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) revisado y presentado por Fernández y Extremera (2005).....60	60
Tabla 4. Operacionalización de variables98	98
Tabla 5. Ejemplo de la tabla de validación de ítems por los expertos108	108
Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad113	113
Tabla 7. Concordancia entre objetivos específicos, variables, dimensiones, indicadores e ítems114	114
Tabla 8. Rango de edad de la muestra.....118	118
Tabla 9. Sexo de los participantes.....120	120
Tabla 10. Categoría académica del profesorado121	121
Tabla 11. Estatus laboral del profesor universitario122	122
Tabla 12. Tiempo de dedicación académica124	124
Tabla 13. Departamento académico a la cual pertenece el profesorado125	125
Tabla 14. Sabe reconocer pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales (ítem 17 relativo a autoconocimiento).....127	127
Tabla 15. Es capaz de reconocer su necesidad de recibir ayuda profesional (ítem 11 relativo a Autoconsciencia).....128	128
Tabla 16. Se valora de manera positiva (ítem 13 relativo a Autoconsciencia)129	129
Tabla 17. Valida sus logros para recuperarse ante una situación difícil (ítem 10 relativo a autorregulación)131	131
Tabla 18. Maneja adecuadamente el estrés que le genera la vida cotidiana (ítem 14 relativo a autorregulación)132	132

Tabla 19. Mantiene contacto visual con la otra persona, mientras ésta le habla (ítem 7 relativo a comunicación asertiva: ítem 7)	133
Tabla 20. Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles (ítem 9 relativo a comunicación asertiva)	134
Tabla 21. Se centra en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos (ítem 16 relativo a comunicación asertiva)	135
Tabla 22. Se integra cómodamente a distintos grupos sociales (ítem 18 relativo a conciencia social).....	136
Tabla 23. Suele ofrecerles apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad socio emocional, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona (ítem 12 relativo a empatía).....	137
Tabla 24. Empatiza con aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad (ítem 15 relativo a empatía)	138
Tabla 25. Asume las consecuencias de sus propias decisiones con respecto a su trato con los demás (ítem 8 relativo a toma de decisiones)	139
Tabla 26. Es conveniente que los profesores cuenten con grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical, para promover la salud mental (ítem 19 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción).....	141
Tabla 27. Es importante que el profesorado aprenda estrategias que le ayuden a manejar sus emociones (ítem 29 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción).....	142
Tabla 28. Es necesario realizar talleres dirigidos a los profesores para promover el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación (ítem 31 relativo a uso y manejo de estrategias de comunicación y negociación)	143
Tabla 29. En este tiempo de Covid-19, es primordial que el profesor universitario se sienta cómodo al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas (ítem 20 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)	144
Tabla 30. La metodología multimodal demanda flexibilidad y participación del profesorado (ítem 23 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)	145

Tabla 31. El profesorado universitario requiere motivación, para asumir su compromiso con el desarrollo de actividades de extensión (ítem 22 relativo a contribución académica)	146
Tabla 32. Los profesores precisan de mayor motivación para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de la universidad (ítem 26 relativo a contribución académica)	147
Tabla 33. La toma de decisiones eficaces y para beneficio de los profesores, garantiza la comunicación efectiva y asertiva en la institución (ítem 28 relativo a contribución académica)	148
Tabla 34. Es importante que los profesores cumplan sus funciones sustentadas en los principios, valores, misión y visión institucional (ítem 34 relativo a contribución académica)	149
Tabla 35. La participación en la formación formal e informal es vital en la promoción de las competencias socioemocionales en el profesorado (ítem 24 relativo a estrategias de formación).....	151
Tabla 36. Los profesores universitarios necesitan que la institución les ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones (ítem 25 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento).....	152
Tabla 37. La universidad debe promover acciones de acompañamiento a los profesores para la solución de situaciones personales y profesionales (ítem 32 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento).....	153
Tabla 38. Se requiere la valoración de las competencias socioemocionales en los profesores, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación (ítem 21 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo).....	155
Tabla 39. Se debería promover más investigaciones que generen alternativas, para una mejor evaluación de las competencias socioemocionales del profesorado (ítem 30 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo)	156

Tabla 40. Se requiere la evaluación continua y constante de las competencias socioemocionales de los profesores (ítem 33 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo).....	157
Tabla 41. Las alianzas intersectoriales son importantes para la creación y fortalecimiento de una política institucional que promueva las competencias socioemocionales en el contexto universitario (ítem 27 relativo a alianzas interinstitucionales).....	159
Tabla 42. Es necesaria la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional en la institución y en el país (ítem 35 relativo a normativas)	160
Tabla 43. Es indispensable definir indicadores para el desarrollo de programas y proyectos que promuevan las competencias socioemocionales (ítem 36 relativo a otras acciones claves)	162
Tabla 44. Acciones que debería realizar la Universidad de Panamá para promover el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales (ítem 37 relativo a otras acciones claves).....	163
Tabla 45. Áreas y dimensiones en que se agruparon la frecuencia de indicadores propuestos por los profesores para la medición de aspectos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales en la institución (ítem 38 relativo a otras acciones claves).....	165
Tabla 46. Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias socioemocionales (ítem 39 relativo a otras acciones claves).....	169
Tabla 47. Acciones de otros contextos educativos que promueven el aprendizaje de las competencias socioemocionales en la pandemia de la Covid-19 (ítem 40 relativo a otras acciones claves).....	171
Tabla 48. Estadístico de prueba 1 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario	175

Tabla 49. Estadístico de prueba 2 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario	175
Tabla 50. Estadístico de prueba 3 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario	176
Tabla 51. Estadístico de prueba 4 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario	176
Tabla 52. Lineamientos para la transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales.....	221

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Complejidad conceptual	71
Figura 2. Tamaño de la muestra.....	101
Figura 3. Rango de edad de la muestra	119
Figura 4. Sexo de los participantes	120
Figura 5. Categoría académica del profesorado.....	121
Figura 6. Estatus laboral del profesor universitario	123
Figura 7. Tiempo de dedicación académica.....	124
Figura 8. Departamento académico a la cual pertenece el profesorado.....	125
Figura 9. Sabe reconocer pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales (ítem 17 relativo a autoconocimiento).....	127
Figura 10. Es capaz de reconocer su necesidad de recibir ayuda profesional (ítem 11 relativo a Autoconciencia)	129
Figura 11. Se valora de manera positiva (ítem 13 relativo a Autoconsciencia)	130
Figura 12. Valida sus logros para recuperarse ante una situación difícil (ítem 10 relativo a autorregulación)	131
Figura 13. Maneja adecuadamente el estrés que le genera la vida cotidiana (ítem 14 relativo a autorregulación)	132
Figura 14. Mantiene contacto visual con la otra persona, mientras ésta le habla (ítem 7 relativo a comunicación asertiva: ítem 7)	134
Figura 15. Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles (ítem 9 relativo a comunicación asertiva)	135
Figura 16. Se centra en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos (ítem 16 relativo a comunicación asertiva)	136
Figura 17. Se integra cómodamente a distintos grupos sociales (ítem 18 relativo a conciencia social).....	137

Figura 18. Suele ofrecerles apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad socio emocional, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona (ítem 12 relativo a empatía).....	138
Figura 19. Empatiza con aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad (ítem 15 relativo a empatía)	139
Figura 20. Asume las consecuencias de sus propias decisiones con respecto a su trato con los demás (ítem 8 relativo a toma de decisiones)	140
Figura 21. Es conveniente que los profesores cuenten con grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical, para promover la salud mental (ítem 19 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción).....	141
Figura 22. Es importante que el profesorado aprenda estrategias que le ayuden a manejar sus emociones (ítem 29 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción).....	142
Figura 23. Es necesario realizar talleres dirigidos a los profesores para promover el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación (ítem 31 relativo a uso y manejo de estrategias de comunicación y negociación)	143
Figura 24. En este tiempo de Covid-19, es primordial que el profesor universitario se sienta cómodo al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas (ítem 20 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)	144
Figura 25. La metodología multimodal demanda flexibilidad y participación del profesorado (ítem 23 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)	145
Figura 26. El profesorado universitario requiere motivación, para asumir su compromiso con el desarrollo de actividades de extensión (ítem 22 relativo a contribución académica)	146
Figura 27. Los profesores precisan de mayor motivación para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de la universidad (ítem 26 relativo a contribución académica)	147

Figura 28. La toma de decisiones eficaces y para beneficio de los profesores, garantiza la comunicación efectiva y asertiva en la institución (ítem 28 relativo a contribución académica)	149
Figura 29. Es importante que los profesores cumplan sus funciones sustentadas en los principios, valores, misión y visión institucional (ítem 34 relativo a contribución académica)	150
Figura 30. La participación en la formación formal e informal es vital en la promoción de las competencias socioemocionales en el profesorado (ítem 24 relativo a estrategias de formación).....	151
Figura 31. Los profesores universitarios necesitan que la institución les ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones (ítem 25 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento).....	152
Figura 32. La universidad debe promover acciones de acompañamiento a los profesores para la solución de situaciones personales y profesionales (ítem 32 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento).....	154
Figura 33. Se requiere la valoración de las competencias socioemocionales en los profesores, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación (ítem 21 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo).....	155
Figura 34. Se debería promover más investigaciones que generen alternativas, para una mejor evaluación de las competencias socioemocionales del profesorado (ítem 30 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo).....	156
Figura 35. Se requiere la evaluación continua y constante de las competencias socioemocionales de los profesores (ítem 33 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo).....	157
Figura 36. Las alianzas intersectoriales son importantes para la creación y fortalecimiento de una política institucional que promueva las competencias socioemocionales en el contexto universitario (ítem 27 relativo a alianzas interinstitucionales).....	160

Figura 37. Es necesaria la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional en la institución y en el país (ítem 35 relativo a normativas)	161
Figura 38. Es indispensable definir indicadores para el desarrollo de programas y proyectos que promuevan las competencias socioemocionales (ítem 36 relativo a otras acciones claves).....	162
Figura 39. Acciones que debería realizar la Universidad de Panamá para promover el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales (ítem 37 relativo a otras acciones claves).....	164
Figura 40. Áreas y dimensiones en que se agruparon la frecuencia de indicadores propuestos por los profesores para la medición de aspectos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales en la institución (ítem 38 relativo a otras acciones claves).....	166
Figura 41. Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias socioemocionales (ítem 39 relativo a otras acciones claves).....	170
Figura 42. Acciones de otros contextos educativos que promueven el aprendizaje de las competencias socioemocionales en la pandemia de la Covid-19 (ítem 40 relativo a otras acciones claves).....	172
Figura 43. Propuesta de transición.....	224

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación es un estudio descriptivo-explicativo no experimental con el objetivo primordial de “generar lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales”, a través de una muestra representativa de 96 profesores que pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, con un nivel de confianza del 95%. Se aplicó una entrevista encuesta compuesta por seis (6) ítems de selección múltiple para datos sociodemográficos, treinta (30) enunciados de tipo Likert y cuatro (4) preguntas abiertas, la cual fue validada previamente por tres (3) pares de expertos y utilizando Alfa de Cronbach en el Programa conocido como *Statistical Package For The Social Sciences (SPSS)*.

Entre los aspectos sociodemográficos más relevantes, se destaca la mayor parte de la población en edades mayores a los 46 años, con predominio del sexo femenino (64%) sobre el masculino (35.8%), la mayoría posee categoría especial (65.3%) y titular (27.4%), predomina como estatus laboral profesor por cátedra (34.7%) y nombramiento por resolución (34.7%), lo cual demuestra que el 69.4 % se caracteriza por su permanencia. En la variable “competencia socioemocional” se analizaron dos dimensiones, una personal y otra social, y en la variable “proceso de transición del profesor consejero” tres dimensiones, conocidas como cambios en la actuación personal, cambios en la actuación profesional y lineamientos para la transición. Entre las conclusiones extraídas, se destaca el autoconocimiento (91.6%) entre las competencias personales (CP) y toma de decisiones (100%) con comunicación asertiva (96.17%) entre las competencias sociales (CS) más

favorecidas; por otra parte, autorregulación (87%) y autoconsciencia (83.1%) entre las CP y empatía (89.45%) con conciencia social (88.4%) en las CS menos aventajadas. Entre las necesidades de orientación más observadas para lograr cambios en la actuación personal, se incluye el aprendizaje de estrategias para la gestión de la emoción (96.9%), de la comunicación asertiva (93.7%) y la participación en grupos de entrenamiento físico (88.4%); con respecto a cambios en la actuación profesional, se destaca el sentirse cómodo al alternar las clases sincrónicas con diacrónicas (96.9%), tener motivación para la realización de actividades de extensión (95.8%), toma de decisiones para beneficio mutuo (92.6%); y por último, entre los lineamientos surgidos de las propias voces del sujeto observado, se enfatizan las estrategias de formación (93.7%), de asesoría y acompañamiento (87.85%), de evaluación y monitoreo (93.33%), el establecimiento de alianzas intersectoriales (90.6%), la creación de normativas (92.7%) y la definición de indicadores (93.7%). Estos resultados adquieren mayor consistencia al obtener .05 de significancia en cinco (5) pruebas de Chi Cuadrada realizada; por lo tanto, se comprueba la Hi “se requieren lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales”.

EXECUTIVE SUMMARY

This research is a non-experimental descriptive-explanatory study with the main objective of "generating guidelines for the transition process of the university faculties toward the acquisition and development of socio-emotional competencies", through a representative

sample of 96 faculties belonging to the College of Educational Sciences from Universidad de Panama, with a confidence level of 95%. A survey interview composed of six (6) multiple-choice items for sociodemographic data, thirty (30) Likert-type statements and four (4) open questions was applied, which was previously validated by three (3) pairs of experts, and it was done applying Cronbach's Alpha in the Program known as the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Among the most relevant sociodemographic aspects, most of the population aged over 46 years stands out, with a predominance of females (64%) over males (35.8%), the majority have a special category (65.3%) and holder (27.4%), predominates as faculties by chair (34.7%) and appointment by resolution (34.7%), which shows that 69.4% is characterized by its permanence. In the variable "socio-emotional competence" two dimensions were analyzed, one personal and the other social, and in the variable "transition process of the counselor teacher" three dimensions, known as changes in personal performance, changes in professional performance and guidelines for the transition. Among the conclusions drawn, self-knowledge (91.6%) stands out among personal skills (PC) and decision-making (100%) with assertive communication (96.17%) among the most favored social skills (SC); on the other hand, self-regulation (87%) and self-awareness (83.1%) among the PC and empathy (89.45%) with social awareness (88.4%) in the less advantaged CS. Among the most observed orientation needs to achieve changes in personal performance, learning strategies for emotion management (96.9%), assertive communication (93.7%) and participation in physical training groups (88.4%) are included. %); regarding changes in professional performance, feeling comfortable alternating synchronous with diachronic classes (96.9%), being motivated to carry out extension activities (95.8%), making

decisions for mutual benefit (92.6%) stands out. ; and finally, among the guidelines arising from the voices of the observed subject, training strategies (93.7%), advice and support (87.85%), evaluation and monitoring (93.33%), the establishment of intersectoral alliances (90.6%), the creation of regulations (92.7%) and the definition of indicators (93.7%). These results acquired greater consistency when obtaining .05 of significance in five (5) Chi Square tests carried out; therefore, the Hi "guidelines are required for the transition process of the university professor towards the acquisition and development of socio-emotional competencies" is verified.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Panamá ocupa actualmente un lugar privilegiado en la Internacionalización de la Educación Superior, siendo la única, en el ámbito nacional, agregada a la posición 108 en el Ranking Scimago, entre 389 universidades de América Latina, entre otros logros de igual trascendencia, como resultado de la suma de esfuerzos entre las autoridades y su cuerpo académico.

Este posicionamiento de la Universidad de Panamá se ha logrado en medio del compromiso asumido por países del mundo para el cumplimiento de la Agenda 2030, con diecisiete (17) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en la cual Panamá se constituye Estado Parte.

En el periodo histórico actual, en el cual la Covid-19 desveló carencias en la formación de los ciudadanos panameños, en cuanto a competencias socioemocionales, se requiere de una reingeniería de procesos en los sistemas económicos, culturales, sociales, tecnológicos y educativos.

Siendo el profesor universitario el agente formador principal del ciudadano panameño, con funciones de docencia, investigación y extensión, su modelo es fundamental para generar el cambio. No obstante, toda transformación externa se inicia a partir de cambios substanciales internos.

De este modo, se requiere conceder al profesorado de la Universidad de Panamá, el paso a paso por un proceso de transición hacia el desarrollo y adquisición de sus competencias socioemocionales, con el propósito de promover la excelencia académica, obtener mejor

posicionamiento mediante producción científica de primera y contribuir hacia el logro de los ODS, lo cual implica en su conjunto, una contribución académica sostenible.

Esta investigación es inédita por cuanto se pretende clarificar los lineamientos que pueden propiciar ese proceso de transición, desde las propias voces de los profesores universitarios, para incitarlos a empoderarse de una política educativa universitaria, que surge del cúmulo de años de experiencias entre ellos y la investigadora sobre el tópico de las competencias socioemocionales.

Es así, como surge la investigación titulada “Proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales” en la línea de investigación denominada “calidad de la educación y construcción de una sociedad sostenible”, la cual presenta cinco (5) capítulos:

El primer capítulo presenta la descripción y formulación de la situación planteada por el investigador bajo la connotación de “Planteamiento del problema”, el cual comprende el objetivo general y objetivos específicos que orientan el estudio, así como la importancia, viabilidad, delimitación y limitaciones desde la perspectiva de la pensadora principal de esta producción científica.

El segundo capítulo conlleva el análisis de los antecedentes del problema formulado, haciendo un recorrido histórico internacional y nacional, así como las bases teóricas de la variable independiente “competencias socioemocionales” y la variable dependiente “proceso de transición del profesor universitario”. Con relación a la primera, se revisan sus principales fundamentos desde la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman y de la Neurociencias, así como

sobre el modelo de Mayer-Salovey y Rafael Bisquerra, entre otros aspectos conceptuales. Con respecto a la segunda, se exponen los argumentos más relevantes de algunos autores (Galrín, 2005; Pérez, 2013; González, 2013; Rodríguez y Soto, 2017; Ávila et al., 2022); así mismo, se ofrece una visión panorámica de la terminología “lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario”.

El tercer capítulo, representa la exposición de la metodología, incluyendo la concepción del paradigma positivista, con su carácter secuencias y probatorio, la investigación vista desde el enfoque cuantitativo como la interacción entre la científica y el objeto de análisis para realizar generalizaciones. Incluye una descripción de la investigación descriptiva-explicativa no experimental para establecer teoría como el fin primordial de toda tesis doctoral.

En este capítulo también se exhiben la hipótesis de investigación y la definición conceptual y operacional de las variables independiente y dependientes, con sus respectivas dimensiones e indicadores, las características de la población y muestra objeto de estudio, las técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos, que incluye el análisis de los procedimientos de validez y confiabilidad del instrumento. Por último, el procedimiento desde la etapa de recogida de datos, utilizando estadística descriptiva e inferencial, hasta la presentación del producto final de esta tesis doctoral.

El cuarto capítulo presenta el resultado, análisis e interpretación de datos, tanto sociodemográficos, como de la variable independiente “competencias socioemocionales” y la variable dependiente “proceso de transición para la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales”. Asimismo, la exposición de los resultados obtenidos

mediante Chi Cuadrada para las estadísticas inferenciales. Posteriormente, se cierra con el análisis y discusión de los datos logrados tanto con las estadísticas descriptivas como de las inferenciales.

El quinto capítulo se constituye en la aproximación a una teoría para la transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales con la clarificación de lineamientos generales que facilitan dicho proceso, orientados en tres (3) direcciones: a la institución, a las autoridades y al profesorado. De igual manera, se revelan indicadores claves para medir logros hacia el ideal deseado.

Finalmente, se muestran las conclusiones y recomendaciones sustraídas durante el cierre de la investigación, las referencias bibliográficas revisadas y una sección de anexos en la cual se presentan los recursos utilizados en la investigación.

Se espera que esta producción literaria sea de gran beneficio para la comunidad científica, pero principalmente para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, con el propósito de generar una política educativa para la transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales y promover más investigación sobre este tópico y otros afines.

CAPÍTULO N°1
ASPECTOS GENERALES

CAPÍTULO N°1

ASPECTOS GENERALES

1.1. Planteamiento del problema

En el planteamiento del problema se presenta la descripción de la situación, la formulación del problema, los objetivos generales y específicos, la justificación y la viabilidad de la investigación.

1.1.1. Descripción de la situación

El escenario global, originado por la pandemia de la Covid-19, exige que la universidad Nacional de Panamá asuma compromisos hacia la búsqueda de soluciones para atender las demandas de la población, como el aumento del desempleo, implementación del teletrabajo, cambio de la modalidad de las clases presenciales a virtuales, falta de contacto entre profesores y estudiantes, duelos no resueltos, conflictos familiares, aumento de las tasas del suicidio, divorcios y trastornos emocionales.

Este escenario muestra un alto porcentaje de la población mundial con carencias en las competencias socioemocionales, lo cual incidió con la falta de resiliencia ante la crisis sanitaria mundial. Al respecto, la cuarentena y el distanciamiento social han sido medidas de prevención, recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), lo cual ha provocado cambios inesperados en la educación en el ámbito global.

En ese sentido, la resiliencia de las personas se encuentra directamente vinculada con el desarrollo sostenible, aunado a la reducción de situaciones personales, sociales y profesionales adversas en futuras crisis. En efecto, esto dependerá de la materialización de

políticas de recuperación y cambios estructurales enmarcados en la importancia del bienestar de las personas y la inclusión social.

Siendo entendida la resiliencia como la capacidad de adaptación o cierta elasticidad o flexibilidad de las personas para afrontar cambios, crisis, conflictos o problemas, es una cualidad que puede desarrollarse desde la infancia o en cualquier etapa de la vida (Iberdrola, 2020). De este modo, las competencias socioemocionales pasan a constituirse en la columna vertebral de la resiliencia y, por ende, parte fundamental en la vida de las personas.

Por consiguiente, los países desarrollados y en vías de desarrollo deben encarar los desafíos del siglo veintiuno, y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Organización de las Naciones Unidas, a pesar de la pandemia de la Covid-19, la cual ha marcado un hito histórico en la preparación de personas y sociedades, presentes y futuras, con el propósito de asegurar el aprendizaje de las habilidades socioemocionales para la adquisición de competencias que promuevan la resiliencia.

Algunos países han asumido compromisos al respecto, mientras otros se mantienen rezagados, a pesar de tratarse de un proceso de transición hacia nuevos cambios políticos, tecnológicos, educativos, sociales y económicos, entre otros, los cuales no pueden verse aisladamente, sino de manera integral, a través de acciones de orientación.

Panamá no escapa del contexto de aquellos países que se encuentran aún rezagados, ya que las estructuras del sistema de educación superior panameño no se alinean aún a las necesidades actuales, careciendo de profesionales e investigadores suficientes que puedan

contribuir en superar las brechas existentes para lograr el desarrollo sostenible. (Reisberg, 2021).

En el marco situacional expuesto, se requiere que las universidades asuman un papel protagónico en sus funciones de docencia, investigación y extensión para la promoción de esas competencias socioemocionales requeridas en la sociedad, en el esclarecimiento de alternativas viables para la formación de ciudadanos y comunidades resilientes, lo cual contribuye eficazmente al cumplimiento de los ODS.

Aunque numerosas investigaciones a nivel global relacionadas con las competencias socioemocionales, con respecto a la cualificación profesional, rendimiento académico, reducción de la brecha entre educación y mercado laboral, mayor rendimiento del gasto público en educación, nuevos aprendizajes de gestión para negociar y equilibrar prioridades, establecimiento de políticas públicas y buenas prácticas encaminadas a promoverlas y la creación de alianzas estratégicas para la formación del ciudadano requerido en los países, los resultados de dichos estudios no han sido suficientes para motivar a las universidades a romper paradigmas en sus funciones de docencia, extensión e investigación.

En este sentido, Well Howell (2020) señala que la universidad debe asumir su liderazgo para la aplicación de un pensamiento sistémico que responda a las necesidades surgidas en esta crisis y prepararse para los riesgos futuros, promoviendo procesos de transición hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Los profesores universitarios, como protagonistas principales de estos procesos de transformación social y educativa, requieren cambios para contribuir en el desarrollo de la sociedad afectada por la Covid-19 y el surgimiento de otras pandemias, en el aprendizaje

y adquisición de las competencias socioemocionales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la conciencia social, la comunicación asertiva, la toma de decisiones y la perseverancia.

Sin lugar a dudas, es indispensable que los profesores universitarios posean estas competencias socioemocionales, requeridas en el ámbito global y nacional, para constituirse en esa pieza fundamental para una educación de calidad, sobre la base del fortalecimiento del conocer, el hacer, el ser, el convivir y el trascender, lo cual supone poseer un modelo congruente con las necesidades actuales.

No obstante, al revisar la bibliografía sobre investigaciones, publicaciones e informes relacionadas con las competencias socioemocionales en la academia, poco se dice al respecto; por otra parte, se encuentran reducidas las posibilidades de obtener hallazgos relacionados con los profesores universitarios en Panamá, a pesar de tratarse de un recurso humano indispensable en la formación de las presentes y futuras generaciones de profesionales.

Se observan algunas situaciones en el profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, las cuales dejan en evidencia la necesidad de competencias socioemocionales. Entre éstas, se puede decir que el profesorado universitario:

- a) Requiere herramientas adecuadas para la gestión de las emociones y la resolución de conflictos, en diferentes ámbitos de interacción;
- b) No cuenta con espacios de formación y psico-educación que contribuyan a reorientar o adquirir las competencias socioemocionales;

- c) Requiere aprender a racionalizar las creencias irracionales que posee sobre sí mismo, los demás y el mundo;
- d) Debe adaptarse a una metodología de enseñanza intermodal;
- e) Debe aprender a sobreponerse a crisis relacionadas con la edad o el ámbito con el cual interactúa;
- f) Debe replantearse proyectos de vida realistas;
- g) Carece de formación continua y permanente para el desarrollo de las competencias socioemocionales;
- h) Interactúa en ambientes académicos poco saludables;
 - Presenta ausencia o pocos recursos personales para manejar el estrés diario (estímulos que le den sentido a la vida);
 - No cuenta con normativas educativas y académicas que promuevan el aprendizaje de las competencias socioemocionales;
 - Necesita lineamientos, criterios o estándares bien definidos que promuevan las competencias socioemocionales en la comunidad académica.

Se requiere la atención de las necesidades anteriores, para minimizar el impacto de efectos negativos en el contexto académico de la Universidad de Panamá, como lo son:

- Dificultades en las relaciones interpersonales entre colegas y con respecto al personal administrativo y los estudiantes.
- Ambientes no propicios para la promoción de los objetivos de desarrollo sostenible N°3 (Salud y Bienestar), N°4 (Educación de Calidad), N°8 (Trabajo Decente y Crecimiento Económico), N°10 (Reducción de Desigualdades), N°11 (Ciudades y

Comunidades Resilientes), N°16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas) y N°17 (Alianzas para lograr los objetivos).

- Incumplimiento o desorganización en las funciones de investigación, docencia y extensión.
- El liderazgo del profesor universitario no logra impactar a los estudiantes.
- Falta de compromiso en el cumplimiento de la misión y visión de la institución.
- Negligencia en el cumplimiento de los derechos humanos proyectados en las relaciones interpersonales.
- Poca participación de los profesores universitarios en la realización de acciones que contribuyan al posicionamiento de la Universidad de Panamá.
- Lineamientos sin definir para la transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales.
- Estos efectos pueden convertirse en oportunidades de mejora en la medida en que se genera investigación para la búsqueda de soluciones al respecto.

1.1.2. Formulación del problema

De lo expuesto en líneas anteriores, la formulación del problema conlleva la formulación de una pregunta central y otras de carácter específico.

1.1.2.1. Problema principal

El planteamiento principal de esta investigación se planteó de la siguiente manera:

- ¿Cómo es el proceso de transición del profesor universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales?

1.1.2.2. Problemas específicos

De esta pregunta central, surgieron otras interrogantes secundarias:

- ¿Cuáles son las competencias socioemocionales del profesor universitario de la Universidad de Panamá?
- ¿Cuáles son las necesidades de orientación del profesor universitario hacia un proceso de transición para el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales?
- ¿Cómo se establece el proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales?
- ¿Cuáles son los lineamientos para el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales del profesorado universitario?

1.1.3. Objetivos de la investigación

1.1.3.1. Objetivo general

- Generar lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales.

1.1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las competencias socioemocionales que posee el profesor universitario en la Universidad de Panamá.
- Determinar las necesidades de orientación del profesor universitario hacia un proceso de transición que promueva el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales.

- Examinar la estructura de un proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales.
- Diseñar los lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia el enriquecimiento de las competencias socioemocionales en profesores universitarios.

1.1.4. Justificación

En esta sección se presenta la importancia, delimitación, viabilidad y limitaciones del estudio.

1.1.4.1. Importancia de la investigación

El estudio surge como resultado de cuatro (4) años de experiencia en el Ministerio de Educación, en la conformación de alianzas y el desarrollo de planes, programas y proyectos de orientación relacionados con la promoción de las competencias socioemocionales, por parte de la investigadora.

Entre los productos más significativos:

- a. Elaboración y validación del instrumento de medición de las competencias socioemocionales y transversales para personas escolares de 10 a 18 años y del documento que sustenta la creación de Políticas Públicas para la promoción y fortalecimiento de las competencias socioemocionales, en la región de Latinoamérica y del Caribe.
- b. Elaboración, revisión y validación de lineamientos del Plan de Apoyo Socioemocional (PASE), como estrategia nacional del Ministerio de Educación.

- c. En el Currículo Priorizado del Ministerio de Educación, la construcción de indicadores para el aprendizaje de las habilidades socioemocionales, sobre la base del enfoque de Derecho, Integralidad e Inclusión.
- d. Elaboración, revisión y validación de ocho guías de apoyo a los equipos psicoeducativos para la enseñanza de las habilidades socioemocionales a cada uno de los agentes que conforman la comunidad educativa, como recurso de afrontamiento en medio de la pandemia.
- e. Elaboración, revisión y validación de cuatro guías de apoyo docente para la enseñanza de las habilidades socioemocionales en el Currículo Priorizado.

Estas experiencias, adquiridas durante cuatros (4) años, han sido suficientes para conocer las diferencias semánticas entre habilidad emocional, habilidades para la vida, habilidades socioemocionales versus competencias socioemocionales, ofreciéndome la oportunidad de generar investigación sobre estos tópicos.

Existen otras razones de mayor significancia basadas en dieciséis (16) años de experiencia docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, las cuales sustentan este proyecto de investigación, relacionadas con mi formación como magister en Orientación Educativa y Profesional, así como de varios diplomados auspiciados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA) sobre enfoque de Derechos Humanos, principalmente de las personas con discapacidad y sus familias.

Estos años de docencia han sido suficientes para observar situaciones en las aulas de clases, relacionadas con la interacción dialéctica humanista del docente y el análisis de las

narrativas de éstos en la praxis diaria, lo cual ha dejado al descubierto algunas debilidades o carencias en las competencias socioemocionales y su resistencia hacia los cambios.

También es importante destacar el interés actual de los organismos internacionales por propiciar políticas públicas para promover las habilidades para la vida y el aprendizaje socioemocional, como parte del currículo escolar en los países de la región de América Latina, así como ofrecerle una formación del profesor para convertirlo en el principal protagonista para el desarrollo de las competencias socioemocionales, como mecanismo fundamental para fomentar la resiliencia individual y comunitaria ante las crisis sanitarias actuales.

Paralelamente, es conveniente resaltar la existencia de estudios relacionados con las competencias socioemocionales en otros países, pero desde otras aristas, distintas al tema que nos ocupa en este estudio. Por último, en Panamá no hay investigaciones relacionadas con las competencias socioemocionales en el profesor universitario, razón por la cual nos encontramos con un vacío investigativo en esta área de estudio.

Todo lo anterior, ha generado el interés de la investigadora para indagar sobre el tópico de las competencias socioemocionales en el profesorado universitario para contribuir en que la universidad pueda cumplir con su misión social, con cambios sustanciales desde adentro, promoviendo el aprendizaje de las habilidades socioemocionales en la persona responsable de la gestión del conocimiento de éstas.

1.1.4.2. Viabilidad de la investigación

Este estudio tiene relevancia por su viabilidad desde los siguientes puntos de vista:

- Toma en cuenta a los profesores universitarios en la autovaloración de sus competencias socioemocionales, en cuanto a participar, opinar, sugerir y/o

recomendar con respecto a sus necesidades de cambios en la actuación personal y profesional, así como ofrecer orientaciones que faciliten el desarrollo de dichas competencias.

- Ofrece una visión conjunta de los profesores universitarios sobre los lineamientos claves que facilitan su proceso de transición hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales requeridas.
- Facilita la incorporación de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y organismos internacionales para la conformación de alianzas estratégicas encaminadas al establecimiento de un proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales
- Se esclarecen diferentes estrategias de formación de las competencias socioemocionales en el profesor universitario, asesoría y acompañamiento en situaciones de crisis o conflicto, evaluación y monitoreo, entre otras, para hacer posible un proceso de transición hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales en el profesor universitario.
- Se interviene de manera directa e indirecta en el desarrollo y adquisición de competencias socioemocionales en otros actores, a nivel interno y externo de la Universidad de Panamá.
- Probablemente, el aspecto más importante es el hecho de que la Universidad de Panamá se constituya en la primera institución académica regente en establecer lineamientos generales para promover la educación socioemocional en su profesorado, como principal protagonista en los procesos de formación.

1.1.4.3. Delimitación del estudio

Este estudio se realizó con profesores de las diferentes unidades académicas y de servicio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá del Campus Central, con disponibilidad para participar en la aplicación del instrumento de investigación en un tiempo promedio establecido de diez días, del 9 al 18 de agosto de 2022.

1.1.4.4. Limitaciones

Algunas limitaciones que fueron consideradas en el desarrollo de este estudio son:

- El tiempo destinado a la culminación del estudio.
- Los procesos de gestión administrativas en la Universidad de Panamá, para el acceso al cuerpo docente de la población, objeto de estudio.
- La disposición de colaboración, por parte de los profesores universitarios.

CAPÍTULO N°2
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO N°2

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

En los antecedentes, se exploran a profundidad los principales aspectos encontrados en la literatura revisada.

2.1.1. Recorrido histórico internacional y nacional

El concepto competencia se caracteriza por la complejidad y múltiples interpretaciones, aplicables en contextos profesionales y educativos. En medio de la crisis educativa de la década del '90 en el siglo pasado, éste empieza a promoverse en los sistemas educativos bajo el término de competencias transversales, incluyendo las de carácter relacional, metodológico y las referidas a procesos mentales (Poulain, Furnémont y Denyer, 2007, p.16-17).

En el ámbito profesional, se vinculan a la cualificación e implica la conjugación de diferentes dimensiones del aprendizaje con aplicación práctica. En esta área, el término contempla ciertos matices de carácter político y social, encaminados a establecer el perfil del ciudadano requerido para la empleabilidad y el emprendurismo.

Desde la esfera educativa, el concepto representa un cambio de paradigma que rompe los esquemas tradicionales e intenta articular la teoría con la práctica, incorporando conocimientos, actitudes y responsabilidades orientados hacia una completa reformulación del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el año 1996, Jacques Delors incluye el concepto de competencias en Educación, a través de la publicación “Los cuatro pilares de la educación” en el informe “La educación encierra un tesoro”, realizado por la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (Cebriá Alegre, 2016).

El informe Delors (1996) representa una transformación pedagógica de los esquemas tradicionalistas y academicista, con dos orientaciones complementarias e incorporadas a la educación. La primera implica el descubrimiento gradual del otro; y la segunda, la colaboración en el trabajo en equipo, con objetivos comunes para el desarrollo de proyectos.

Dicha metamorfosis pedagógica ofreció primordial importancia a los aspectos emocionales, incorporando elementos bajo el concepto de competencias socioemocionales; entre éstas tenemos, entre otras: autonomía, capacidad de juicio, responsabilidad social y actitudes de comunicación. Por otra parte, incluyó los cuatro pilares básicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Delors, 1996, p. 6-9).

Entre el año 1997 y 2003, se llevó a cabo el Proyecto *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations, Strategy Paper*, auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y liderado por Suiza Oficina Federal de Estadística (SFSO), en respuesta a la complejidad de demandas en el mundo global interdependiente y conflictivo, las cuales requerían reformas educativas con mayor rendimiento del gasto público, así como estándares de calidad de la educación. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2001).

El proyecto DeSeCo ofreció un amplio alcance al concepto de competencias en el mercado laboral, entre otros escenarios de las sociedades democráticas, más allá de las materias que comprendían los diferentes planes de estudios, involucrando nuevos aprendizajes de gestión para negociar y equilibrar prioridades, su correspondiente selección y categorización, aplicables a individuos y sociedades, como parte del compromiso ético, científico y político de los Estados Partes. En dicho proyecto, la OCDE enfatiza en darle mayor relevancia a las competencias sociales e interpersonales, refiriéndose principalmente a la autonomía personal y la comunicación (OCDE, 2001).

Paralelamente, surge el Proyecto *Turning Educational Structures in Europa* (2000), auspiciado por la Comisión Europea, el cual tenía como propósito desarrollar, aplicar y evaluar programas de estudios de educación superior en 25 países, identificando niveles de competencias entre profesores y estudiantes, consideradas éstas sobre la base de un enfoque integrador que involucra la combinación de atributos (conocimientos, habilidades y capacidades) para ,como producto último del proceso educativo, el desempeño competente de los ciudadanos, de acuerdo a las exigencias cambiantes de la sociedad. (González y Wagenaar, 2006).

Así mismo, el Proyecto *Turning Educational Structures in Europa* planteaba tres grupos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistemáticas. En el primer grupo, se incluyeron las habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas y las destrezas tecnológicas y lingüísticas. En el segundo grupo, las capacidades personales relacionadas con la capacidad para expresar sentimientos propios, las habilidades críticas, las destrezas sociales, la capacidad de trabajo en equipo y el compromiso social/ético. Y,

en el tercer grupo, la habilidad para planificar cambios, establecer mejoras en los sistemas y diseñar nuevos sistemas se agruparon dentro de las competencias sistemáticas (p.16-17).

Otros de los hallazgos importantes, obtenidos en el *Proyecto Turning Educational Structures in Europa*, fue la integración de diferentes competencias en un alto porcentaje de programas de estudios (42%), mientras que la frecuencia de éstas bajó a un 22%. Por otra parte, se encontraron muy dispersas las competencias interpersonales relacionadas con autoconcepto, autoconfianza, autocontrol, personalidad afirmativa, comunicación, compromiso social y estilos de comunicación de cara a cara (p.16).

Entre los años 2004 y 2007, se llevó a cabo el proceso de validación del Programa de Orientación en las Competencias Socioemocionales [POCOSE], a cargo de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Valencia y la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Este estudio puso de manifiesto no sólo la carencia de investigaciones científicas sobre evaluación de programas de orientación socioemocional, sino que recomienda diseñar, desarrollar y evaluar las acciones encaminadas hacia el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes, sin considerar al profesorado (Repetto Talavera, Pena Garrido, Lozano Santiago, 2007).

Posteriormente, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) auspició el estudio conocido como *Desconectados, Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*, realizado por Bassi, et al. (2012). Este estudio subraya la importancia de las habilidades cognitivas y socioemocionales en el desempeño académico y laboral de las personas.

Bassi y sus colaboradores recomiendan precaución al extraer conclusiones sobre habilidades o competencias socioemocionales en la evidencia internacional, debido a que la mayoría de los estudios proceden de países desarrollados, situación que puede

constituirse en una limitación de la aplicación de estos resultados en los países de América Latina (Bassi, Busso, Urzúa , & Vargas, 2012).

Este estudio presenta hallazgos de algunos elementos relacionados con educación vocacional que fueron implementados en Colombia, Chile y México, de manera estructural y permanente en la educación media, no así en la educación superior ni universitaria. Por otra parte, el estudio demostró que los empleadores buscan jóvenes con pensamiento crítico, responsabilidad, trabajo en equipo y capacidad de resolver problemas, entre otras habilidades socioemocionales, claves para su contratación (p. xiv).

En este estudio, Bassi et al. (2012) aluden a la no existencia de buenas prácticas con evaluaciones de impacto, en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito de los sistemas educativos para ser replicadas y contextualizadas a otros escenarios, sino experimentos puntuales, proyectos acotados y algunas encuestas, sin resultados y tendencias definitivas, pese a la existencia de ejemplos probados de sistemas de excelencia académica en el mundo (China, Corea y Finlandia), (p. 184).

De igual manera, los resultados evidencian cierta desconexión entre las habilidades desarrolladas por los estudiantes, al concluir el sistema educativo, y las requeridas por sus futuros empleadores. Dichos hallazgos, no se refieren a la educación superior universitaria; sin embargo, es probable obtener datos similares en otros estudios desarrollados en contextos académicos.

Posteriormente, el Banco Mundial (2017) auspició un estudio, el cual propone un grupo de competencias cognitivas y socioemocionales relacionadas con diferenciales positivos de salarios y empleo para quienes las poseen. Estas incluyen: orientación hacia el logro de

metas, control emocional y trabajo en equipo, como las más deseadas (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2017, p.38).

Este estudio del Banco Mundial determina la existencia de una brecha de competencias basadas no solamente en temas de calidad y pertinencia educativa, sino en la desarticulación encontrada entre aquellas tipificadas como técnicas con respecto a las socioemocionales, las cuales son requeridas en el mercado de trabajo (p. 25). De este modo, es de vital importancia que las universidades preparen a un profesorado capaz de propiciar una formación que conlleve una articulación entre las mismas.

Un año después, González y Székely (2018), realizan un estudio bajo el auspicio del Banco de Desarrollo Interamericano (BDI), conocido como “Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables”. Este estudio estuvo focalizado en Colombia, El Salvador, Perú y República Dominicana. El informe presentó datos relevantes sobre la aplicación del modelo *Passport to Success* (PTS) o “Pasaporte para la Vida”.

Uno de los grandes retos planteados en el estudio, citado en el párrafo anterior, ha sido “generar la discusión conceptual y metodológica de la formación de las competencias socioemocionales con los actores gubernamentales encargados del diseño curricular”, lo cual puede consolidarse si las universidades asumen un rol protagónico al respecto en sus funciones de docencia, investigación y extensión (González y Székely, 2018, p.55).

En ese sentido, PTS es considerado un modelo de orientación profesional para la inserción laboral de los jóvenes en el mercado laboral (en empleabilidad y emprendurismo), la superación de las barreras presentes en la vida de los jóvenes para lograr mejores oportunidades laborales e impulsar el rendimiento académico. Incluye

aspectos de la formación del profesorado relacionados con diferentes tópicos sobre habilidades para la vida y las competencias socioemocionales.

Otro estudio de gran alcance en el ámbito global, fue realizado por la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS) en febrero de 2019. Este estudio se presentó en la ficha técnica utilizada para la coordinación y desarrollo de cuatro mesas de trabajo en el proyecto Dialogas, con el propósito de hacer una revisión exhaustiva de doce (12) programas de formación de profesores procedentes de Uruguay, Colombia, Chile, México, España, Reino Unido y Estados Unidos, los cuales habían sido implementados o sometidos a evaluación de impacto (Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales [MESACTS], 2019 a).

Entre los hallazgos encontrados por la MESACTS (2019 a) se destacan:

- La existencia de programas que promueven el aprendizaje socioemocional con educadores.
- Los programas de aprendizaje socioemocional se dirigen más a los estudiantes que a los profesores.
- Cuatro (4) de ocho (8) programas solo incluyen capacitaciones breves.
- Dos (2) de los programas se encontraron orientados en la formación de las competencias transversales y socioemocionales (CTSE) y la mejora del bienestar de los educadores específicamente.
- Se observaron diferencias en cuanto a la extensión del contenido por problemas de acceso completo a todos los programas y sus características estructurales.

- CARE y SMART son programas con resultados en la formación de CTSE, dirigidos hacia el bienestar personal y el desarrollo socioemocional, siendo ambos procedentes de Estados Unidos.
- El desarrollo del programa “Siento, Luego Aprendo”, dirigido a estudiantes con la colaboración directa de los profesores durante su implementación, tuvo resultados positivos en las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y desarrollo de estrategias innovadoras, por parte de los profesores.
- Todos los programas revisados emplean una metodología práctica y experiencial, tanto para los estudiantes como para los profesores.
- En todas las evaluaciones de impacto se observaron beneficios derivados de la implementación de los mismos.
- Estos programas no se han desarrollado en contextos universitarios.

Dicho estudio nos muestra tres componentes claves que favorecen el proceso de aprendizaje socioemocional en los profesores: los conocimientos, las experiencias previas e historia del sujeto. Dicho aprendizaje se concibe como fundamental para satisfacer las necesidades del adulto, sus motivaciones, expectativas y ritmos, entre otros aspectos (MESACTS, 2019 a, p.8).

Por último, dicho informe postula cuatro desafíos para los países de la región de América Latina: a. situar las CSET no solo en la sociedad mundial sino en las comunidades locales, tomando en cuenta el momento socio-histórico en el que se ubican; b. identificar las temáticas y argumentos sobre formación del profesorado, a nivel de políticas públicas e institucionales; c. diseñar programas de intervención para evaluarlos en distintos países

de la región, mediante alianzas intersectoriales; d. financiar líneas de investigación en diferentes países de la región para generar conocimiento científico sobre CTSE. Con relación a este último desafío, Llorent, Zych y Varo-Millán (2020) destacan la necesidad de aumentar la fundamentación científica sobre los que pueden hacer las instituciones universitarias a través de investigaciones centradas en las competencias socioemocionales.

Ese mismo año, la Fundación Botín y la Fundación Europea Sociedad y Educación (2019), realizaron un trabajo riguroso en una muestra aleatoria, conformada por dos grupos. Uno que incluía 79 coordinadores y 567 profesores; y otro con 121 coordinadores y 521 profesores con el propósito de evaluar el grado de satisfacción del profesorado con la formación recibida para la implementación del programa Educación Responsable (ER) y el desarrollo de las competencias socioemocionales y creativas de los estudiantes (Rodríguez et. al., 2019).

Entre los hallazgos obtenidos en el estudio realizado por la Fundación Botín y la Fundación Europea Sociedad y Educación (2019), se destacan los siguientes: a) Para un 50,9%, el grado de los profesores se presentó alto o muy alto; b) un 72,1% de los profesores recibieron formación presencial en “Desarrollo afectivo y emocional” mientras que 31,1% en “Desarrollo social”; c) Los principales aspectos de mejoras a ER responden a la actualización constante de materiales (47,1%), más tiempo para la realización de las actividades (43,8%), compaginar mejor el programa con el currículo de cada curso (33,8%) utilización de actividades y/o materiales más atractivos para el alumnado (29,9%), la aplicación de variadas actividades en un mismo curso debe ser mayor al año siguiente (28,2%) el profesorado debería recibir más formación (25%).

Existe otro documento preparado por la MESACTS con el propósito de promover las competencias transversales y socioemocionales (CTSE) entre los jóvenes y su entorno en América Latina y el cual se denomina Plan de Acción 2020/2025. Este plan muestra hallazgos de evidencias internacionales que apuntan hacia las CTSE, como factor fundamental en el éxito de políticas públicas encaminadas a la inclusión social y la equiparación de oportunidades en poblaciones más vulnerables (Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre competencias transversales y socioemocionales [MESACTS], 2019 b).

El plan de acción de la MESACTS (2019 b), destaca relaciona CTSE con empleabilidad, mejores niveles de aprendizajes, trayectorias académicas, personales, laborales, y disminución del desempleo. Enfatiza en el arduo trabajo que se ha realizado en la región de América Latina, durante los últimos años (principalmente en Honduras, El Salvador, Guatemala, México, Colombia, Perú, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Chile y Argentina), mediante alianzas intersectoriales entre instituciones públicas, sectores económicos, educativos y políticas sociales.

Entre las prioridades que favorecen dicho plan, la MESACTS sugiere: a) implementación de instrumentos de evaluación de CTSE en los países de intervención; b) implementación de formación de formadores para trabajar en diferentes niveles y modalidades de la educación formal y no formal; c) creación de directrices para el diseño y actualización de propuestas y una caja de herramientas para su implementación; d) incorporación de un sistema de formación y evaluación de las CTSE en los servicios y políticas de empleabilidad juvenil; e) incorporación de las CTSE en programas de transferencias condicionadas/sociales, así como en los sistemas de caracterización y

evaluación; f) por último, sistematización y difusión a nivel regional de buenas prácticas de mejora de los procesos institucionales para la promoción de las CSET.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020), en su publicación “La educación en un mundo tras la Covid 19: nueve ideas para la acción pública”, concibe que la pandemia pone de manifiesto vulnerabilidades, aunque también el potencial de reformar el mundo, con pragmatismo y acción rápida, sin dejar de lado las pruebas científicas.

En este informe, la UNESCO enfatiza en valorar la profesión docente y la colaboración de los maestros con respuestas innovadoras a esta crisis sanitaria, tomando en cuenta que los sistemas que han demostrado más resiliencia son aquellos mayormente comprometidos con las familias y las comunidades. Al respecto, recomienda fomentar condiciones que promuevan el desarrollo de la autonomía y la flexibilidad de los educadores para actuar en conjunto con las familias y las comunidades, así como otorgar prioridad a la interacción y el bienestar humano en la renovación y replanteamiento de la educación (UNESCO, 2020).

Recientemente, la UNESCO (2022) publicó su último informe titulado “Repensar las políticas para la creatividad”, con el cual propone la cultura como bien común global y la creatividad como elemento fundamental en la historia de cada individuo y comunidad.

Otro aspecto importante a resaltar es la creación de la Fundación Educación Emocional en Argentina en el año 2012, la cual ha presentado diversos proyectos jurisdiccionales y nacionales para legislar la Educación Socioemocional a partir del año 2016, siendo la primera en aprobar la provincia de Corrientes el 10 de noviembre de 2016, la provincia de Misiones el 16 de agosto de 2018 y, recientemente, la provincia de Jujuy en diciembre de 2021 (Sorondo y Abramowsky, 2022; Telám Digital, 2021). Con relación a esta última

legislación, la diputada Cynthia Alvarado afirmó que la educación emocional ha adquirido enorme importancia para enfrentar situaciones de la vida cotidiana.

Existen otras evidencias en materia de legislar la Educación Emocional en México (Sistema Legislativo de la Secretaría de Gobernación, 2021), Colombia (Cámara de Representantes del Congreso de la República de Colombia, 2021), Costa Rica (Asamblea Legislativa, 2019) y Panamá (Asamblea Nacional, 2021). No obstante, dichas iniciativas no cuentan con aprobación final y solamente en tres países (México, Colombia y Costa Rica), el contenido de dichos proyectos de ley, vinculan la educación superior en la planificación, implementación y evaluación de estos aprendizajes.

Con respecto, a publicaciones con temas relacionados a las Competencias Socioemocionales, a nivel de la región de América Latina, se destacan una variedad de autores. Un grupo enfatiza en su incidencia en ámbitos educativo (López Pacheco, 2016; Rodríguez Peralta, 2017; Barrios Tao y Peña Rodríguez, 2019; de la Oliva, et al., 2019; Lagos San Martín y López-López, 2020; Grez Cook, 2022); otros, se refieren a su importancia en contextos técnicos, científicos y profesionales (García Soto et al., 2018; Moench y López Ruiz, 2020); hay quienes relacionan éstas con una mejor calidad de vida de los profesores (Casullo y García, 2015; Colunga Santos y García Ruiz, 2016); algunos enfatizan en la formulación de políticas públicas desde las universidades (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020; Mora Miranda et al., 2022); por último, se destaca el planteamiento de Abramowski (2019), quien hace referencia a la carencia de un marco teórico uniforme que pueda sustentar la educación socioemocional.

En el ámbito nacional, hay poca o ninguna evidencia de planes, programas y proyectos que promuevan las competencias socioemocionales con evaluaciones de impacto. Se han

realizado prácticas de orientación con énfasis de este abordaje en jóvenes del sistema educativo panameño con edades entre 15 y 29 años. Dichas prácticas corresponden a dos programas: el Programa de Orientación Vocacional y del Empleo (POVE) y el Programa Pro Joven del Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral.

POVE capacita a 9,567 estudiantes graduandos en carreras técnicas y vocacionales para ofrecerles un espacio que les permita conocer las carreras que tienen mayores oportunidades de inserción laboral y las habilidades blandas que demanda el mercado (Sistema Estatal de Radio y Televisión [SERTV], 2019).

Pro Joven es un programa del área de orientación ocupacional, que promueve el aprendizaje de habilidades socioemocionales para la vida y el trabajo, tutorías, intermediación y pasantías laborales mediante talleres grupales. Posteriormente, se traspasa el personal y los activos de este programa al proyecto “Aprender haciendo para incentivar la oferta de primer empleo a jóvenes en el sector privado”, mediante la Ley 121 de 30 de diciembre de 2019, publicada en Gaceta Oficial Digital N° 28930-A, del lunes 30 de diciembre de 2019. (Gaceta Oficial Digital, 2019).

Ambos programas se basan en lo planteado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) al referirse a las competencias socioemocionales como “aquellas asociadas al saber ser, que se evidencian a través de conductas y rasgos de la personalidad y que complementan el desarrollo de competencias técnicas específicas” (Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral [MITRADEL], 2018, p.13); no obstante, éstos carecen de evaluaciones de impacto.

Entre los años 2017-2018, la Dirección Nacional de Orientación Educativa y Profesional del Ministerio de Educación, en conjunto con el Consejo del Sector Privado

para la Asistencia Educativa (COSPAE) realizaron una consultoría auspiciada por el Banco de Desarrollo Interamericano [BID], denominada “Marco de Intervención Holista para el Servicio de Orientación Educativa y Profesional en el Sistema Educativo Panameño”, (Mora Monge y Salazar Vásquez, 2017).

Esta consultoría consistió en evaluar el desarrollo de los programas de la Alianza Intersectorial NEO Panamá en ocho centros del país (Programa de Intermediación Laboral, Programa de Orientación Vocacional y Programa *Passport to Success* (PTS) o “Pasaporte para la Vida), con el objeto de conocer las percepciones de directivos y docentes sobre la importancia de formar a los estudiantes panameños con las competencias socioemocionales requeridas en el mercado laboral.

Esta consultoría abrió el compás para la institucionalización del Modelo De Intervención Holista de la Orientación en el Ministerio de Educación, mediante el Resuelto 4063A de 10 de agosto de 2018, el cual se caracteriza por poseer el componente de formación en las competencias socioemocionales, en profesores y estudiantes, a través de la Metodología Neo Panamá (p 6). El propósito fundamental de este modelo era desarrollar una orientación educativa y profesional que promueva las competencias socioemocionales, mediante el aprendizaje de las habilidades para la vida y la inserción del joven en la sociedad para la empleabilidad o el emprendurismo, mediante la planificación de los tres programas de la alianza intersectorial NEO Panamá y durante su estadía en el sistema educativo panameño, desde los 6 a los 18 años, y según nivel educativo (Salazar, 2021).

Con la transición del gobierno de Juan Carlos Varela por el de Laurentino Cortizo Cohen, se detiene el proceso de institucionalización del Modelo de Intervención Holista de

la Orientación, una de las situaciones que suele ser común en las políticas públicas del Estado Panameño ante los cambios de autoridades gubernamentales.

Otro hecho relevante relacionado con el tema de tópico de las competencias socioemocionales en Panamá es la incorporación de nuestro país en la MESATCS, bajo la representación del Ministerio de Educación, como institución auspiciadora (Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre las Competencias Transversales y Socioemocionales [MESACTS], 2022). La participación de Panamá, en conjunto con otros países de la Región de Latinoamérica (Colombia, Perú, Argentina, Uruguay, Paraguay y México), se encamina a la formulación de políticas públicas para el fortalecimiento de éstas y la creación de alianzas estratégicas en pro de planes y programas que faciliten su aprendizaje y evaluación en estudiantes y profesores.

En el año 2021, a consecuencia de las medidas sanitarias recomendadas por la Organización Mundial de las Naciones Unidas y el cambio de las clases presenciales por las clases virtuales, se crean los lineamientos, estrategias, recursos e instrumentos para el desarrollo del Plan de Apoyo Socioemocional (PASE), con el propósito de promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales en todos los actores educativos y con enfoque sistémico e inclusivo (Ministerio de Educación, 2021). Este plan se institucionalizó mediante Resolución N°5 de 22 de enero de 2021, para su aplicación en todo el territorio nacional. Dicho plan tuvo limitaciones en su seguimiento debido a los cambios de personal con jefatura en las direcciones responsables para su ejecución. Cabe destacar que algunas escuelas cuentan con evidencias de su ejecución.

A finales del año 2021, PASE contaba con 20 formadores de formadores a nivel nacional, 146 facilitadores de los recursos PASE, 2727 equipos psicosociales preparados,

253 acciones de capacitación, 8,900 docentes capacitados en verano, 7,342 padres de familia, 16 equipos resilientes en las correspondientes direcciones regionales, conformados en su totalidad por 97 miembros a nivel nacional (Salazar Vásquez, 2021).

Con respecto, a investigaciones realizadas en el contexto universitario panameño relacionadas sobre el tópico competencias socioemocionales, se encontró un estudio titulado “Estudio comparativo sobre competencias genéricas en modalidad presencial y virtual en un curso de pregrado de la Universidad Tecnológica de Panamá”, realizado por Durán Rodríguez y Estay-Niculcar (2012).

En este estudio de tipo descriptivo se aplicó una encuesta a cinco grupos de estudiantes para conocer su desempeño en la modalidad presencial versus virtual, en el análisis de 17 de las 27 competencias del proyecto Alfa Tuning de Latinoamérica, entre éstas las habilidades interpersonales.

Los datos obtenidos en este estudio se relacionan con un desmejoramiento del 6% de las competencias genéricas, principalmente aquellas relacionadas con el desarrollo de habilidades interpersonales, en la transición del estudiante de la modalidad virtual a la presencial. Según los autores, los estudiantes se sienten más cómodos socializando en las aulas tradicionales que en aulas net.

Con relación a publicaciones científicas en revistas indexadas panameñas, se encontró el artículo “Ante la pandemia y las nuevas alternativas de aprendizaje”, publicado por Álvarez de Barrios (2020). La autora resalta a la educación virtual como un reto de los profesores, estudiantes y de la sociedad en general y una política de Estado importante para los tomadores de decisiones en el ámbito educativo en tiempos de Covid-19. También enfatiza en la formación de competencias relacionadas con la creatividad, la negociación,

la inteligencia emocional y la resiliencia en los doctorandos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá. Sin embargo, es importante señalar que al referirnos a la persona resiliente se debe partir por describir al sujeto formado con competencias socioemocionales, las cuales le facilitan su desarrollo ante cualquier situación de crisis o conflicto.

En cuanto a estudios relacionados con la variable “transición del profesor universitario”, se encontraron pocas investigaciones recientes a nivel internacional y ningún hallazgo a nivel nacional. Esta es la principal razón por la cual se presentan siete estudios solamente, en una línea de tiempo 2014-2022.

Rodríguez López, et al., (2014) realizan un estudio en Andalucía, España, en el marco de la convocatoria 2009-2012 de proyectos del Ministerio de Ciencia e Innovación, en el cual participaron varias universidades españolas con el objetivo de recuperar el conocimiento experto del profesorado emérito español, para ponerlo a disposición del resto de los académicos.

Entre los hallazgos más relevantes del estudio de Rodríguez y sus colaboradores, se advierte la importancia de la trayectoria profesional de un cuerpo docente emérito, la evolución y consideración de la docencia como profesión, la visión de los estudiantes, el papel protagónico del profesorado, así como el desarrollo de nuevas competencias relacionadas con la empatía, escucha activa y actitud positiva frente a las profundas transformaciones de las universidades. De este modo, los autores recomiendan pensar en políticas universitarias orientadas al logro de una excelencia real.

Salazar Arango, et al (2018), presentaron en el “Dossier Académico” del Primer Congreso Internacional de Desarrollo Infantil, un estudio cualitativo, de carácter

fenomenológico dirigido a docentes universitarios seleccionados de forma aleatoria con el objeto de analizar los fundamentos teóricos metodológicos, que sustentan la profesionalización de los docentes mediante la contextualización de las concepciones.

En dicho estudio, se utilizó un equipo de 12 expertos nacionales que participaron en el proceso de validación y 9 extranjeros, procedentes de Cuba, España y EEUU, que establecieron comparaciones entre sus países, resaltando con las buenas prácticas utilizadas en sus países, resaltando la percepción, concepción y originalidad en la implementación del sistema (p. 20).

Salazar Arango y sus colaboradores (2018), proponen alternativas de formación a corto y mediano plazo, contextualizada en cursos, conferencias, seminarios, talleres dirigidos a potenciar la profesionalización del profesor, así como estudios de maestrías y doctorados ligados a asesorías, cursos, diplomados, entrenamientos y talleres, como estrategias de superación, todo esto ligado a las necesidades de aprendizaje de cada uno. Entre los indicadores identificados por los investigadores, se subrayan algunas competencias socioemocionales como perseverancia, autorregulación y flexibilidad en la actuación profesional.

Botero Sarassa y Rentería Pérez (2019), llevan a cabo una revisión de publicaciones especializadas sobre empleabilidad del profesorado universitario, considerando dimensiones de carácter educativo, organizacional e individuales, entre otros. En la dimensión individual, los investigadores toman en cuenta la tendencia actual de darle relevancia a las competencias socioemocionales relacionadas con auto-confianza, auto-determinación, autodesarrollo, auto-gestión y auto-eficacia del académico, además, considerando pertinente que éste promueva su visibilidad profesional y de la institución.

De Agüero Servin, et al. (2020), en la publicación “Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia”, consienten la importancia de propiciar emociones positivas en el profesorado, mediante acciones puntuales de mentoría, formación y profesionalización para el apoyo y acompañamiento del profesorado mediante una diversidad de recursos didácticos y tecnológicos que contribuyan a su transición hacia lo intermodal.

Horenczyk y Dorfsman (2020) presentan con el título “Docente universitarios bajo presión”: la transición (forzada) de la enseñanza convencional en línea, cuestiones pedagógicas y organizacionales, una publicación en el blog *Hypotheses* de la Red el Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento, en la cual se destacan los aportes de un grupo de investigadores de la Escuela de Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalén con otros procedentes de Suiza, Alemania, Argentina y Estados Unidos.

En dicho estudio, los autores Horenczyk y Dorfsman (2020), refieren un estudio mixto con dos fases. En la primera etapa, se aplicó una encuesta a una muestra de 200 académicos de las universidades participantes y, posteriormente, un *focus groups* y entrevistas a profundidad, utilizando indicadores relacionados con el impacto de la enseñanza en línea en la práctica del docente, cambios de percepciones del profesorado a lo largo del semestre cuando se desarrolla de manera forzada la enseñanza online, buenas prácticas utilizadas por estos y tipologías del docente en línea.

Rodríguez Zidán, et al. (2020), desarrollan un estudio, en Uruguay, dirigido a reflexionar sobre aspectos relacionados con la transición del profesorado de media hacia una renovación caracterizada, principalmente, por una formación universitaria. También se analizan las tensiones y conflictos generados en la implementación de políticas públicas

encaminadas hacia ese fin. Entre las principales conclusiones se destaca el desarrollo de nuevos formatos curriculares con eje de formación universitaria, las competencias e incorporación de contenidos de las nuevas agendas didácticas y la institucionalización de la educación superior universitaria.

El estudio de Rodríguez Zidán y sus colaboradores (2020), expone algunos factores adversos ante ese proceso de transición, entre los cuales se resaltan: una fuerte endogamia institucional, resistencia al cambio, ineficiencia en las políticas de posgrados y poca articulación de la investigación educativa, la enseñanza y la extensión.

Ramos-Pla et al., (2022), presentan los resultados de una investigación cuantitativa, en la cual utilizó un cuestionario *ad hoc* en forma de escala de Likert, con el propósito de analizar las actividades formativas del profesorado universitario en tiempos de Covid-19. Los resultados arrojaron datos importantes sobre la percepción de los profesores de haber mejorado sus competencias digitales y otras relacionadas con la docencia en línea. Por otra parte, los autores recomiendan la incorporación de una formación que genere mayores niveles de resiliencia para afrontar situaciones de emergencia.

2.2. Bases teóricas para el estudio de las Competencias Socioemocionales

En esta sección, se presentan las principales teorías que sustentan el estudio de las competencias socioemocionales.

2.2.1. Teoría de las inteligencias múltiples desde Howard Gardner

La teoría de Gardner parte de los hallazgos de la psicología y la neurobiología en la época sobre la plasticidad del sistema nervioso central y, en especial, aquél que ocurre en el crecimiento de las personas en edades tempranas, el cual le da mayor elasticidad y adaptabilidad. Sin embargo, ese crecimiento no siempre puede constituirse en una ventaja al seguir rutas alternas de plasticidad, debido a procesos producidos de forma inadecuada por conexiones recién fabricadas, los cuales pudiesen tener efectos negativos a largo plazo. (Gardner, 2001, p. 58).

Gardner (2001), señala que el componente cultural no puede eliminarse de la ecuación acerca de las bases neurobiológicas de la inteligencia humana, debido a que influye desde el principio. Esta es la principal razón por la cual, el autor, afirma que la cultura permite examinar el desarrollo y aplicación de las competencias intelectuales desde diversas perspectivas: los papeles de los valores de la sociedad, las ocupaciones en las cuales poseen más habilidad los individuos, los dominios intelectuales que caracterizan al sujeto y las habilidades que pueden favorecer los ambientes educacionales (p. 58-59).

Según Gardner (2001), la competencia intelectual humana debe cumplir ciertos prerequisites, siendo éstos el conjunto de habilidades que permite al individuo “resolver los problemas genuinos o dificultades que pueda encontrar en su entorno, indistintamente de otros sujetos, pueda crear un producto o dominar la potencia para encontrar o crear problemas como anclaje para nuevos conocimientos”. Esta tesis explica cómo estos requisitos aseguran que una inteligencia humana sea más útil en determinados ambientes culturales (p. 60-61). Por lo anterior, el autor parte de señalar la no existencia de

inteligencias específicas como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial (p.67).

Gardner (2001) propone en su teoría varios tipos de inteligencia. Entre estas, en rasgos generales, se encuentran las “relacionadas con los objetos”, lo cual incluye la espacial, la lógico-matemática y la cinestésica-corporal; aquellas consideradas “libres de objetos”, las cuales comprende el lenguaje y la música; por último, la inteligencia personal, la cual involucra restricciones poderosas y competidoras por su complejidad. (p.215).

De este modo, las inteligencias múltiples identificadas por Gardner suponen la actividad mental del sujeto para establecer mecanismos de solución ante un problema o la elaboración de productos en su contexto cultural. De este modo, la inteligencia representa el potencial neural que tiene una persona para aportar de manera demostrable y valiosa a la sociedad, de acuerdo con sus competencias, talentos, habilidades y capacidades. Por otra parte, se presenta de diferentes formas o maneras (Macías, 2002, p. 34-35):

- Inteligencia lingüística: aptitudes inherentes del sujeto para utilizar el lenguaje como medio de expresión y producción en diversos contextos. Ejemplo: dramaturgos, novelistas, poetas, entre otros.
- Inteligencia musical: aptitudes que posee el sujeto para hacer uso adecuado del ritmo, armonía, melodía y tono en la construcción y apreciación de tareas musicales.
- Inteligencia lógico-matemática: habilidad del sujeto para realizar operaciones de razonamiento en cadenas para la solución de problemas e identificando mejores patrones de funcionamiento.

- Inteligencia cenestésica-corporal: habilidad del sujeto para ejercitar el cuerpo con destreza o estética, aprovechando el espacio físico, en la realización de movimientos o manejo de objetos con destrezas.
- Inteligencia espacial: habilidad del sujeto para hacer uso de los espacios o visualizarlos desde diferentes perspectivas en la construcción de planos, mapas o cualquier tipo de diseño gráfico.
- Inteligencia intrapersonal: Capacidad del sujeto para mirarse a sí mismo con profundidad, desde sus emociones y sentimientos, sus debilidades y fortalezas.
- Inteligencia interpersonal: Aptitud del sujeto para reconocer emociones y sentimientos relacionados con su interacción con otras personas y grupos.
- Inteligencia naturalista: Capacidad del sujeto para discriminar y clasificar los diferentes organismos que componen el ecosistema ambiental.
- Inteligencia existencial: Capacidad del sujeto para reflexionar sobre situaciones relacionadas con la espiritualidad /o existencia de las personas que puede darle sentido a la vida.

De acuerdo con el autor, las inteligencias interactúan y edifican desde el inicio de la vida, siendo cada inteligencia una capacidad de cómputo o dispositivo para el procesamiento de información de cada inteligencia pasando a expresiones más complejas de esa inteligencia a partir de logros que parten de lo simple. Otro aspecto importante de su teoría consiste en plantear la teoría de la inteligencia múltiple como un conjunto de potencialidades intelectuales humanas que todos los individuos pueden tener a partir de la cultura a la cual pertenece. (p. 215).

Con respecto al origen evolucionista de las inteligencias intrapersonales, Gardner (2001), relaciona la capacidad de trascender de la mera satisfacción de los apetitos instintivos con la individualización o capacidad de alcanzar el reconocimiento del yo, como entidad separada de las otras personas (p. 201). Por otra parte, el autor señala que ciertas habilidades intelectuales son transferidas a las generaciones nuevas por las generaciones más viejas (p.202), siendo así como la especie humana es capaz de desarrollar habilidades que le facultan para la anticipación y los entendimientos sociales (p. 201). De este modo se explica que una cultura posee su propia historia, así como un sentido del yo y de los otros. Lo anterior, justifica el hecho de que Gardner (2001) considere el conocimiento del yo y de los demás, aunado al requerimiento de la cultura, como una forma más elevada e integrada de la inteligencia que puede ser considerada una especie de regulador. (p.214).

La teoría de Gardner ofrece un papel preponderante al pensamiento sobre el sentimiento, y de la metacognición sobre las emociones. De igual manera, aporta al campo educativo el conocimiento de diferentes capacidades y talentos, resultantes de los recursos que posee el cerebro humano, y que forman parte de los procesos de individualización y socialización de la persona. No obstante, esta teoría es considerada más anecdótica que científica por algunos autores debido a que Gardner no propuso ningún medio para verificar dicha teoría (Larivée, 2010, p. 118). Sin embargo, es relevante señalar el hecho que la inteligencia intrapersonal e interpersonal, actualmente son reconocidas como las competencias socioemocionales que deben poseer las personas.

Para estimular y desarrollar las inteligencias múltiples, Antunes (2012), propone diversas formas de educación que implique analizar todos los medios disponibles, los lugares y momentos más oportunos, los programas específicos con procedimientos

específicos para alcanzar las metas previstas, sistemas de evaluación utilizados, como punto de referencia, para percibir progresos en función del estado deseado y los agentes claves que intervienen (93-97). Con relación a este último punto, se debe reflexionar en torno a si los profesores, considerados agentes claves, se encuentran “preparados” para cumplir la misión de estimular las Inteligencias Múltiples. De allí que sugiere que la formación de los profesores reúna ciertos elementos básicos. (p 95-96):

1. Mentalidad abierta para aceptar con humildad y entusiasmo su capacidad para esa misión.
2. Sensibilidad social y disposición para ayudar en la formación de las personas y la construcción de la sociedad.
3. Actitud investigadora en búsqueda de nuevos hallazgos.
4. Alto sentido crítico asociado a la aceptación de sus propias limitaciones, revisión de procedimientos y nuevos descubrimientos.
5. Desprendimiento intelectual para publicar los hallazgos de sus investigaciones.
6. Organización científica para hacer publicaciones y desarrollar otras acciones científicas relacionadas con estos temas.
7. Aceptar nuevos desafíos que impliquen cambios.

Con respecto al uso de la evaluación planteada por Horward Gardner (1999), según Gamandé (2014), ésta debe ser vista como la obtención de información acerca de las habilidades y potencialidades de la persona, que ofrecen los evaluados a los que evalúan, la cual conlleva las siguientes características (p.17):

1. Debe ser continua y utilizar diferentes técnicas y procedimientos en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Se lleva a cabo mediante la observación directa e implica el diseño de instrumentos que contribuyan a registrar lo observado en función de los objetivos que se pretenden adquirir.
3. Requiere que se tome en cuenta la diversidad y, por ende, las diferencias individuales.
4. Se realiza con materiales y técnicas motivadoras que implican el uso de una variedad de actividades para su documentación exhaustiva.

El modelo de Gardner proporciona sustento teórico para examinar aspectos claves en la preparación del profesorado universitario como actor clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de las potencialidades intelectuales, principalmente de la inteligencia intra e interpersonal, que permita el establecimiento de una ruta más clara hacia ese proceso de transición deseado de desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales. Por último, partir de la relevancia del conocimiento del yo y de los demás, así como de aquellos requerimientos actuales de la sociedad para cumplir su misión en la academia.

2.2.2. Teoría de la Inteligencia Emocional desde Daniel Goleman

Daniel Goleman (1995), marca un nuevo desafío en el mundo científico con la introducción del concepto conocido como Inteligencia Emocional, el cual se concibe como un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de automotivación. De este modo, afirma que la inteligencia socioemocional es considerada una inteligencia no cognitiva.

De este modo, Goleman (1995) señala: “mi principal interés se centra en otras características a las que hemos llamado inteligencia emocional, tales como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, perseverar en el empeño a pesar de posibles frustraciones, de controlar nuestros impulsos, diferir las gratificaciones, regular nuestros propios estados ánimo, evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, no menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás”. (p 25-26).

La teoría de Goleman se fundamenta en aspectos neurológicos sobre el funcionamiento de la amígdala principalmente y su interrelación con el neocórtex (Goleman, 1995, p, 22). En ese sentido, plantea que la amígdala es un centinela emocional que puede actuar independientemente del neocórtex, siendo considerada esta segunda estructura más informada debido a que posee una participación cognitiva consciente. (p.24). También afirma: “estas dos mentes, la emocional y la racional, operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos en el mundo”. (Goleman, 1997, p. 11).

La tesis planteada por Goleman (1995), le atribuye al cerebro la cualidad de “asombrosamente plástico” y sometido a un continuo proceso de aprendizaje. Por otra parte, no presenta contraposición entre el Coeficiente Intelectual (CI) e Inteligencia Emocional (IE), sino que hace alusión a que el segundo concepto aporta ciertas cualidades a las personas que las hacen auténticas. También destaca que el aprendizaje emocional se inicia desde edades tempranas, desarrollándose a lo largo de la vida de las personas y modeladas principalmente de padres a hijos.

En su teoría, Goleman (1995) propone inicialmente cinco competencias claves de la inteligencia emocional. Entre estas: autoconsciencia o conocimiento de sí mismo,

autorregulación o capacidad para controlar emociones, automotivación, empatía y control de las relaciones (Ver tabla 1).

Tabla 1. Las competencias socioemocionales en el modelo teórico de Goleman 1995

Competencia socioemocional	Breve descripción
1. Autoconciencia	Capacidad de reconocer los propios sentimientos al instante que estos surjan, apreciar y dar nombre a las emociones.
2. Autorregulación	Capacidad para controlar las propias emociones, ayudándonos a regularlas en la medida en que la experimentamos.
3. Automotivación	Capacidad para motivarse a sí misma para la consecución de ciertos objetivos delimitados por el propio individuo.
4. Empatía	Se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro o sintonización con las necesidades y deseos de los demás.
5. Control de las relaciones	Se refiere a la habilidad de poder gestionar las emociones propias y de los demás. Se relaciona con ciertas cualidades en las personas como la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

Posteriormente, Goleman (1998) presenta una versión más detallada de su modelo teórico, a partir de la teoría de Salovey y Mayer (1990), estableciendo cinco competencias que se derivan de cinco áreas claves: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Las competencias socioemocionales del modelo teórico de Goleman (1998)

Categorización de las competencias	Tipos de competencias	Componentes	Breve descripción
Competencias personales	Autoconsciencia	Autoconsciencia emocional	Reconocer las propias emociones y sus efectos
		Valoración adecuada de uno mismo	Conocer las propias debilidades y fortalezas
		Confianza de uno mismo	Seguridad en la valoración que hacemos de nosotros mismos.
	Autorregulación	Autocontrol	Capacidad de mantener bajo control las emociones.
		Confiabilidad	Ser y comportarse de manera sincera
		Integridad y/o responsabilidad	Actuar con honradez, sinceridad y responsabilidad
		Adaptabilidad	Permanecer flexible a los cambios
		Innovación	Sentirse cómodo y abierto a las nuevas ideas.
	Motivación	Motivación de logro	Esforzarse por mejorar
		Compromiso	Sintonizar con los objetivos de un grupo
Iniciativa		Actuar cuando se presenta el momento preciso	
Competencias sociales	Empatía	Optimismo	Mantener la esperanza de obtener buenos resultados
		Empatía	Tener conciencia de los sentimientos de las otras personas
		Orientación al servicio	Anticiparse y reconocer las necesidades de los clientes
		Desarrollo de los demás	Percatarse de las necesidades de desarrollo de las otras personas
		Consciencia organizacional	Darse cuenta de las relaciones de poder de un grupo
	Habilidades sociales	Aprovechamiento de la diversidad	Aprovechar las oportunidades que surgen de diferentes grupos o culturas.
		Movilización de las emociones en los demás	Influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo y catalización del cambio
		Coordinación social	Construcción de alianzas, colaboración y capacidad de equipo

El modelo de Goleman propone básicamente dos dimensiones de las competencias socioemocionales: las competencias personales (CP) y las competencias sociales (CS). Así

mismo, presenta tipos y componentes de competencias para cada dimensión. De este modo, autorregulación, autoconsciencia y motivación corresponden al primer grupo denominado CP. Por otra parte, la empatía y las habilidades sociales se incluyen en el segundo grupo conocido como CS.

Este modelo ofrece bases conceptuales sólidas a la definición operacional de las dos (2) variables de este estudio: “competencias socioemocionales” y “proceso de transición del profesor universitario”. Por otra parte, se parte del sustento teórico que los propios profesores son capaces de armonizar la mente emocional y racional, mediante mecanismos facilitadores de un proceso de autotransformación. Este proceso de transición hacia el desarrollo de competencias socioemocionales, favorece cambios en la actuación personal y profesional de los profesores, lo cual trasciende al mejoramiento de la contribución académica de estos a la institución, conforme con las exigencias del mundo actual.

2.2.3 Teoría de la Neurociencia y sus aportes

La década de los años 90 del siglo XX se le ha denominado “década del cerebro” debido al surgimiento de las neurociencias, en términos generales, y las neurociencias que se encargan del estudio de la emoción, debido a los avances tecnológicos que han permitido hacer descubrimientos científicos sobre el cerebro y el funcionamiento neuronal de la mente humana. Bisquerra et al., 2015, p. 87).

Según Estupiñán et al. (2016), las neurociencias se conciben como aquella que tiene como objeto de estudio comprender el complejo sistema mediante el cual funciona la mente humana y el papel de las neuronas influenciadas por el entorno en el cual el sujeto se relaciona. (p. 213). Su estudio permite una mejor claridad sobre cómo se produce el

proceso de aprendizaje, cómo las memorias del cerebro archivan la información y se realizan los procesos biológicos.

De acuerdo con Bueno (2021), las neurociencias aportan fundamento biológico a la educación emocional, así como de carácter pedagógico, psicológico y sociológico, para comprender aspectos relacionados a la función e importancia de las emociones humanas. (p.49). El autor apunta en señalar que la terminología empleada, sobre algún aspecto relacionado con educación emocional, puede variar de acuerdo con cada disciplina académica. En ese sentido, lo que se denomina inteligencia emocional en psicología puede constituirse en un aspecto específico de la inteligencia global de la persona, a nivel de actividad neuronal, puesto que ésta funciona como un todo integrado que comprende varios componentes cognitivos diferentes.

Bueno (2021), sostiene que la gestión emocional, como elemento fundamental de la educación emocional, se relaciona con la metacognición y la toma de decisiones. De igual manera, lo correlaciona directamente con el éxito vital. Por otra parte, define este último como la sensación subjetiva de sentirse razonablemente bien consigo mismo y con su entorno. (p. 50).

Por todo lo expuesto, la neurociencia es considerada una disciplina que comprende un sinnúmero de ciencias interesadas en estudiar la estructura y organización funcional del Sistema Nervioso (neurolingüística, neurofisiología, neurobiología, neurodesarrollo, neurociencia aplicada, neurociencia cognitiva, neurociencia computacional, neuroeconomía, neurogenética, neuroquímica, neuropsicología, neuropsiquiatría, neurofarmacología, neuroendocrinología, neuroinmunología, entre otras) sobre la base de un enfoque de campo inter, multi y transdisciplinario con el propósito de explicar la

estructura compleja del sistema nervioso central para una mejor comprensión de la conducta de las personas en el escenario del mundo actual.

Las neurociencias han evolucionado al mundo entero, promoviendo el surgimiento de ciencias más especializadas e integra un sinnúmero de enfoques y saberes en estas nuevas especialidades. Así se explica cómo se integran nuevas especialidades en la solución de los problemas que confronta el hombre de este siglo a través del trabajo colaborativo entre especialistas. Por ejemplo, el estudio de las bases neurobiológicas de la cognición es un tema que le concierne a neurobiólogos, psicólogos clínicos de la corriente cognitiva-conductual e ingenieros en inteligencia artificial en búsqueda de respuestas a los fenómenos afectivos y sociales. De esta interacción científica nace la neurociencia cognitiva, la cual con el transcurrir del tiempo va dando lugar a la neurociencia cognitiva social afectiva interesada en el estudio de las bases neurobiológicas de los fenómenos afectivos y sociales. Dicha especialidad, permite profundizar en el estudio y comprensión de la inteligencia emocional.

Otra especialidad relevante que surge de la neurociencia cognitiva es la neurociencia educativa o neuroeducación debido al interés de los psicólogos educativos y psicopedagogos hacia los aspectos neurocientíficos involucrados en el aprendizaje y la praxis educativa. Al respecto, Estupiñán et al. (2016), propone relacionar los fundamentos neurobiológicos de la percepción, la emoción y la conducta, con la inteligencia emocional para establecer las bases neurales del aprendizaje, siendo crucial la formación inicial del profesor en la calidad de la educación, así como el hecho de la formación y capacitación continua. (p.209). Por tal razón, el autor recomienda mejores propuestas y prácticas

pedagógicas, así como ambientes positivos que promuevan la innovación y transformación en el cerebro del profesor y del alumno.

Según Bisquerra et al (2015), “algunos defensores de la neurociencia educativa abogan por enriquecer la formación de los profesionales de la educación en los conocimientos neurocientíficos sobre el aprendizaje, para descubrir y corregir concepciones erróneas sobre el cerebro”. (p. 91). De este modo, la neurociencia educativa es vital para que los profesores logren descubrir y corregir “neuromitos” o concepciones erróneas que afectan la calidad de la educación.

Este estudio propone nuevos aportes de la orientación educativa y profesional a la neuroeducación, sobre la base del análisis de los fenómenos afectivos y sociales que transcurren en la actuación personal y social del profesor universitario, para que sea orientado hacia un proceso de transición de adquisición y desarrollo de aquellas competencias socioemocionales requeridas, mediante el diseño de lineamientos claves facilitadores de ese estado deseado. Esta comprensión profunda ofrece a los propios profesores tener la oportunidad de opinar, sugerir y recomendar mecanismos facilitadores de ese proceso de autotransformación.

2.3. Competencias socioemocionales

En esta sección, se presenta la definición comprensible de competencias socioemocionales, revisión de los principales modelos teóricos que establecen una clasificación de las competencias socioemocionales, así como las dimensiones que facilitan su análisis.

2.3.1. Definición del término competencias socioemocionales

Según Prieto (1997), citado por Bisquerra y Pérez (2007), el analizar los desacuerdos en la polisemia del término competencia le permitió encontrar seis (6) acepciones distintas: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. (p. 2). No obstante, dichos estudios parecían responder a competencias profesionales.

Las competencias hacen referencia a las cualidades que requiere el individuo para desempeñarse en determinadas asignaciones y las cuales son observables en el trabajo cotidiano. El concepto de competencias se relaciona, en gran medida, con el éxito de las organizaciones y el perfil de competencias de sus miembros. (Isalberto, 2011, pág. 340).

Spencer y Spencer definen el término de competencia como aquella característica subyacente en la persona que se encuentra relacionada casualmente con un desempeño esperado en una situación. (Martínez & Martínez, 2009, pág. 4). El término desempeño por otra parte, se entiende como el comportamiento de la persona sobre la base de normas, objetivos, principios y valores dentro de una organización.

Al hablar de competencias se hace referencia, sin duda alguna, a comportamientos deseados o a los factores que determinan tales comportamientos. Dichos comportamientos pueden ser visibles, pero no medibles al contrario de los factores del comportamiento que sí pueden ser susceptibles a ser medibles.

El concepto de competencia se refiere a la capacidad de desempeño de una persona y que propicia un entorno adecuado para el desarrollo de ciertas tareas o actividades. Las competencias pueden ser consideradas como cualidades personales esenciales que diferencian a una persona de otra en su desempeño. Desde esta conceptualización una

persona puede no tener algunas cualidades que le permitan realizar ciertas actividades mientras que otras, sí.

En la exposición de diferentes matices relacionadas con la definición del concepto de “competencia”, se presenta las siguientes características (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007, pág. 63) (Sáez Carreras, 2003, pág. 170):

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal). Se pueden enseñar y aprender.
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia.
- Conduce a un actuar de acuerdo con ciertas circunstancias y cuestionarse su transferibilidad., aumentan en la persona y son susceptibles de mejora.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o de ponerse en acción.
- Se relacionan con la cualificación de la profesión.

Este abordaje general para la definición del término “competencias” se constituye en el camino para conceptualizar el concepto “competencia socioemocional”, constructo que surge de los avances del estudio de la inteligencia emocional. En su concepción original, Mayer y Salovey (1990), se refieren a “la capacidad de actuar en forma ética en los diferentes contextos y situaciones, tanto críticas como de bienestar y de éxito”. (Lucero, 2020, p. 144). En el año 1997, ambos autores se refieren a “la capacidad de regular,

controlar, facilitar y utilizar las emociones propias y ajenas”. (Mikulic et al., 2017, 375). Posteriormente, surgieron otros modelos teóricos que intentaron ofrecer una definición y clasificación de las mismas sin llegar a un consenso al respecto.

A partir de una revisión exhaustiva de las definiciones dadas por otros autores sobre el concepto competencias socioemocionales, Bisquerra y Pérez (2007), concibe a éstas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. (p. 8). En esta conceptualización, ambos autores conceden mayor énfasis al aprendizaje y desarrollo del individuo en su interacción con el entorno. (Mikulic et al., 2017, p. 375).

Las características de las competencias socioemocionales desde el enfoque de Bisquerra y sus colaboradores, ofrece mayor claridad a los estudiosos del campo de las competencias socioemocionales para establecer una definición operaciones de esta variable, así como los indicadores subsecuentes, con el propósito de lograr una aproximación profunda sobre cómo abordar el mundo emocional interno y externo en pro de una mejora continua, constante y sistemática (esta cualidad implica que todos los actores en dicho proceso de mejora se impactan positivamente en sus interacciones cotidianas).

En relación con la finalidad de las competencias socioemocionales, Bravo et al. (2021), afirman que “es brindar las herramientas emocionales para así poder expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, también se constituyen en el resultado de un proceso de aprendizaje, puesto que “no se nace con las mismas, sino que son aprendidas”.

Es así como en este estudio se entiende por “competencias socioemocionales” a un constructo aceptado por el mundo científico, pero sometido a múltiples discusiones, lo cual permite a la actual investigadora definirla como “atributos, cualidades y recursos

personales del profesor universitario que le permiten relacionarse adecuadamente consigo mismo y con los demás, de manera organizada y sostenida, para actuar en diferentes contextos con autoconocimiento, autorregulación, autoconciencia, conciencia social, comunicación asertiva, empatía y toma de decisiones”.

2.3.2. Modelos de competencias socioemocionales

Los principales modelos que se presentan a continuación permiten conocer diferentes clasificaciones sobre las competencias socioemocionales.

2.3.2.1 Modelo de habilidad de Mayer y Salovey

Salovey y Mayer (1997), citados por Fernández y Extremera (2005), fueron los primeros en acuñar el concepto de inteligencia emocional, incluyendo la percepción, expresión y evaluación emocional, la facilitación o asimilación emocional a través del pensamiento, la comprensión emocional y regulación de las emociones propias y ajenas como habilidades emocionales que contribuyen a la gestión adecuada pensamientos y comportamientos para la resolución de los problemas personales y sociales. (Fernández y Extremera, 2005, p. 68-72).

Mayer y Salovey (1997), con el apoyo de Caruso (2000) reorganizaron el concepto de inteligencia emocional mediante un modelo que comprende cuatro aspectos interrelacionados. (Gálvez, 2017; Oliveros, 2018): (Ver tabla 3).

- Regulación emocional, ayuda a la persona para regular emociones propias y de los otros, permitiendo el crecimiento personal-social, así como la determinación de prioridades.
- Comprensión emocional, permite comprender y conocer emociones, de igual manera, la afectación que pueden generarse en éstas a consecuencia de los cambios.

- Facilitación emocional, faculta al individuo para acceder y/o generar sentimientos que faciliten su pensamiento y razonamiento para el procesamiento de la información del entorno, de manera positiva y adecuada.

Por último, la percepción y expresión emocional, asiste al sujeto para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, reconociendo aquellas que son propias y la de las demás personas, mediante una adecuada comunicación verbal y no verbal.

Tabla 3. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) revisado y presentado por Fernández y Extremera (2005)

Regulación de las emociones			
Habilidad para estar abierto a estados emocionales positivos y/o negativos	Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de la información.	Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y de las otros y reconocer su influencia.	Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.
Comprensión y análisis de las emociones (conocimiento emocional)			
Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
La emoción facilitadora del pensamiento			
Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdo respecto a emociones.	Las variaciones emocionales cambian de perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.
Percepción, evaluación y expresión de las emociones			
Habilidad para identificar nuestras propias emociones.	Habilidad para identificar emociones de otras personas, diseños, artes, etc.	Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y necesidades asociadas a los mismos.	Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

Fernández y Extremera (2005), destacan que las escuelas, institutos e incluso las universidades, aunque en menor medida, han sido saturadas de la implementación simultánea de programas de prevención, como resultado de políticas públicas en los 90 en EEUU. (p.66). Por otra parte, después de diez (10) años de análisis riguroso, ambos autores concluyen que éstos pueden ser contraproducentes al ofrecerlos de manera descoordinada y fragmentada. También recomiendan la vinculación del profesorado a estos programas, así como el uso de la evaluación a corto y mediano plazo, posterior a su impacto.

Con relación a las propuestas de evaluación enmarcadas en los modelos de Mayer y Salovey (1997), y Fernández y Extremera (2005), afirman que éstas deben incluir competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de la personalidad estables, mediante autovaloraciones. (p.83).

Fernández y Cabello (2021), proponen que un programa de inteligencia emocional bien implementado y basados en el modelo de Mayer y Salovey (2007), como el caso de RULER e INTEMO/INTEMO+, que incluye tres niveles distintos de entrenamiento a los profesores, promueve una vida socio-familiar y académica de mayor calidad y bienestar para los estudiantes. Estos niveles de formación del profesor son (p. 42):

- Nivel 1. Conformado de 30 horas, con 24 presenciales y 6 no presenciales. Las horas presenciales comprende un proceso de enseñanza aprendizaje intensivo de las habilidades de percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Por otra parte, las 6 hora no presenciales son de seguimiento.

- Nivel 2. Se sigue trabajando las habilidades propias de inteligencia emocional.

- Nivel 3. Se ofrece a aquellos docentes relacionados y comprometidos con la ejecución del programa a medio-largo plazo.

El modelo de Salovey y Mayer (1997) ofrece sustento a este estudio por tres (3) razones principales: la primera, el hecho de que se parte de la importancia de una gestión adecuada de la emoción para reorientar los pensamientos y comportamientos de la persona hacia la resolución de problemas personales y sociales; la segunda, se le da importancia a las autovaloraciones dentro de un proceso de cambio; la tercera, proponen ofrecer programas, de manera coordinada, continua, constante y con evaluaciones a corto y mediano plazo, posterior a su impacto, como parte de una política institucional.

2.3.2.2. Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra

Bisquerra (2003) y Bisquerra y Pérez (2007), definen las competencias socioemocionales como “conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, lo cual permite realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia”. (Mikulic et al., 2017, p. 375).

El primer modelo teórico, propuesto por Bisquerra (2003), comprende dentro de las competencias socioemocionales la capacidad de autorreflexión (i. e., identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada) y a la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (e. g., habilidades sociales, empatía) e incluye como competencias claves a la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y solución de conflicto. (p. 375). Por otra parte, partiendo del modelo ecológico, este autor sostiene que las competencias socioemocionales representan una construcción que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. (Bisquerra y Pérez, 2007, p.4).

Bisquerra y Pérez (2007) agrupan las competencias emocionales en cinco (5) bloques:

- Conciencia emocional: se entiende como la capacidad para tomar conciencia sobre las emociones propias y de los otros. Conlleva algunas habilidades como toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás. (p. 9). De igual manera, la búsqueda de ayuda profesional cuando la persona percibe que tiene la necesidad sin que ello implique trastorno de personalidad o mental.

- Regulación emocional: es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente e implica toma de conciencia en la interacción emoción, cognición y comportamiento, uso de estrategias de afrontamiento, autogenerarse emociones positivas, expresión y regulación emocional. (p. 10).

- Autonomía emocional: incluye el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, como autoconocimiento, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia. (p. 10-11).

- Competencia social: se concibe como la capacidad para mantener relaciones adecuadas con los demás y comprende el dominio de habilidades sociales básicas (escuchar, saludar, despedirse, pedir por favor o permiso, entre otros), respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos. (p. 11).

- Competencia para la vida y el bienestar: se entiende como la capacidad para adoptar comportamientos responsables y adecuados ante los desafíos propios de la vida cotidiana para afrontarlos satisfactoriamente, como oportunidades de aprendizaje. Dentro de este

bloque se incluye saber fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, asumir una ciudadanía comprometida, transmitir de forma consciente el bienestar subjetivo en el entorno en cual interactúa y generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. (p.12).

Al estudiar la existencia de propuestas que promuevan el aprendizaje socioemocional, Bisquerra y Pérez (2007), apuntan hacia una falta de delimitación unánime de las etapas de desarrollo emocional. (p. 13). Al respecto, Mikulic et al. (2017), afirman que se requiere de intervenciones y programas de educación emocional de acuerdo a las particularidades de la etapa del ciclo vital debido al crecimiento del envejecimiento poblacional. De este modo, un estudio realizado con diferentes perfiles etarios por Mikulic y sus colaboradores, destaca que en grupos de adolescentes predominan las competencias socioemocionales conocidas como asertividad, la conciencia social y autoeficacia; mientras en jóvenes adultos y adultos, la conciencia social, el optimismo y autoeficacia. (p. 378).

Bisquerra (2005), propone poner en práctica programas de educación emocional en la formación del profesorado en materia de gestión de la emoción y competencias emocionales, de manera sistemática e intencional, como un aspecto clave en el desarrollo profesional de estos para potenciar el desarrollo integral del estudiantado. (p. 100).

Por último, Bisquerra y Pérez (2007), proponen asumir el reto de no dejarse influenciar por condicionantes externos y adoptar estrategias para hacerle frente a los retos de manera positiva mediante una educación emocional que contribuya al desarrollo de las competencias emocionales, lo cual contribuye y prepara a las personas a gozar de una vida feliz. (p. 15).

Con relación a si es más correcto hablar de competencias emocionales o de inteligencia emocional, Bisquerra y Chao (2021), apuntan a que sí pueden aprenderse y mejorar las competencias emocionales y los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes asociadas a éstas. (p. 14). Por otra parte, para evitar confusiones los autores recomiendan considerar el desarrollo de las competencias emocionales, como el objetivo de la educación emocional, puesto que su práctica mediante el proceso de enseñanza aprendizaje facilita la construcción de nuevos conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de lo socioemocional. (p. 15).

En cuanto al soporte teórico del modelo de Bisquerra y sus colaboradores, se deduce que el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales amplía las posibilidades de bienestar personal-social del sujeto que representa el objeto de investigación y/o intervención. En este estudio, se esclarece un sinnúmero de posibilidades de mejora en el ámbito personal y profesional del profesorado universitario, como resultado la identificación de sus necesidades de cambios en la gestión de la emoción, en el manejo de estrategias de comunicación, en el mejoramiento de la contribución académica y en el uso de la metodología multimodal. Todo lo anterior, como parte de un proceso de autovaloración de los propios profesores universitarios, siendo considerado el futuro sujeto de intervención con una función social de trascendencia en la constitución de ciudadanos con las competencias socioemocionales requeridas.

Lo anterior permite contribuir a diseñar lineamientos que propongan la adopción de estrategias de educación socioemocional dirigidas a los profesores para facilitar el cumplimiento de ese papel transformador hacia la formación de una ciudadanía comprometida y proactiva, a nivel interno desde las aulas universitarias, y, a nivel externo,

desde la creación, coordinación y seguimiento de políticas públicas encaminadas hacia este propósito en diversos contextos.

2.4. Dimensiones para el análisis y estudio de las competencias socioemocionales

Para facilitar el entendimiento del concepto de dimensiones de las competencias socioemocionales, se parte de la revisión de algunas estrategias de educación emocional, las cuales han podido agrupar por dimensiones. Algunas estrategias de intervención que han logrado definir con claridad las competencias socioemocionales a través de dimensiones son: el programa *social and emotional learning* (SEL), plan de apoyo socioemocional (PASE), jóvenes, talento y perfil emprendedor.

El programa SEL, desarrollado por Herman (2018), surge de la consulta de servicios profesionales, grupos focales de maestros, socios comunitarios y personal de la gestión pública estatal, a través de un proceso de revisión interactiva. Este modelo propone tres dimensiones o dominios de competencias socioemocionales:

- Desarrollo emocional: se refiere a conocimientos, actitudes y habilidades para entender y controlar las propias emociones. (p.18)
- Autoconcepto: conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para desarrollar una identidad propia positiva y reconocerse como un alumno de por vida. (p. 20).
- Competencia social: conlleva la aplicación de conocimientos, actitudes y habilidades para establecer y mantener relaciones positivas respetando a los demás, practicando habilidades sociales y tomando decisiones responsables al tiempo que se reconoce y se conecta con la comunidad en general. (p. 22).

Por otra parte, el programa SEL define el aprendizaje social como (p.8):

“El proceso mediante el cual, de manera eficaz, los niños y los adultos adquieren y aplican conocimientos, actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Propone tres dimensiones o dominios: desarrollo emocional, autoconcepto y competencia social”.

PASE es una estrategia del Ministerio de Educación de la República de Panamá que pretende impactar a todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de sus competencias socioemocionales, con enfoque psicopedagógico, inclusivo e intercultural (p.7), con el propósito de promover el aprendizaje socioemocional y el bienestar de cada uno de estos actores para el logro de entornos escolares más seguros en tiempos de Covid-19. (p.8).

Esta estrategia comprende tres dimensiones (p. 32):

- Relación consigo mismo: comprende el autoconocimiento y la autorregulación como componentes claves.
- Relaciones con los demás: conlleva dos componentes claves conocidos como conciencia social y comunicación asertiva
- Para lograr mis propios desafíos: incorpora los componentes de un nivel superior, como toma de decisiones y perseverancia.

Jóvenes, talento y perfil emprendedor es una estrategia pública de la Secretaría de la Juventud del Gobierno Español en Madrid, que pretende ofrecerle a los adolescentes las competencias necesarias para promover una actitud emprendedora. Este programa agrupa las competencias socioemocionales en dos grupos:

- Competencias sociales: es una habilidad estratégica a la hora de analizar los recursos del entorno que permite establecer relaciones con los demás. En esta dimensión, se encuentran el uso adecuado de la comunicación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

- Competencias emocionales: se consideran factores que condicionan y determinan la forma de relacionarse. Esta dimensión comprende la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación.

De acuerdo con Bradberry y Greaves (2012), las competencias socioemocionales se agrupan bajo dos dimensiones fundamentales: la competencia personal y la competencia social. Los autores definen las competencias personales, como la capacidad de ser consciente de las emociones que se experimentan y de gestionar los propios comportamientos y tendencias; por otra parte, las competencias sociales como aquella habilidad para comprender el estado de ánimo, el comportamiento y las motivaciones de los demás a fin de mejorar la calidad de las relaciones, (p. 26). Por otra parte, los autores incluyen en la primera dimensión a las habilidades de autoconocimiento y de autogestión mientras que en la segunda agrupan a la conciencia social y las habilidades de gestión de las relaciones. (p.26).

Se observa que no existe unanimidad de criterios al establecer las dimensiones en que se agrupan las competencias socioemocionales. Por otra parte, al hablar de dimensiones de las competencias socioemocionales se refiere a grandes bloques o dominios que integran o agrupan competencias socioemocionales facilitadoras de comportamientos hacia un mismo propósito. Esta definición, es el resultado de la revisión de literatura científica sobre el campo teórico de este estudio.

De acuerdo con esta definición, las competencias socioemocionales son estudiadas a partir de dos (2) dimensiones: personal y social. La dimensión personal o emocional referida a atributos, cualidades y recursos personales que posee la persona que le ayudan a conocerse y regularse a sí mismo. La dimensión social entendida como atributos, cualidades y recursos percibidos por la persona en su entorno que le permiten relacionarse adecuadamente con las demás personas. La primera dimensión incluye el autoconocimiento, autoconsciencia y autorregulación; mientras la segunda integra la conciencia social, la empatía, la comunicación asertiva y la toma de decisiones.

Por último, en oposición a Goleman (1999), así como de los autores Bisquerra y Pérez (2007), este estudio no considera el autoconocimiento, como una competencia incluida en la autoconsciencia ni en la autonomía emocional, sino relacionada a ambas competencias e involucra la capacidad de reconocer atributos, actitudes, aptitudes, necesidades, potencialidades y debilidades.

2.2.4. La cuestión evaluativa y pedagógica de las competencias socioemocionales

De acuerdo con Raciti (2016), existen evidencias en el ámbito internacional de que éstas mejoran la edad adulta, el nivel de satisfacción en la vida, el desempeño laboral y el afrontamiento del estrés laboral, así como la cohesión social en la lucha contra la pobreza y la exclusión social. (p.102).

Las competencias socioemocionales son consideradas parte de la vida de la persona y, por ende, puede ser adquiridas, desarrolladas o fortalecidas en cualquier etapa del ciclo vital. De este modo, pueden considerarse en sí misma, como el mejor componente

estratégico para facilitar procesos de cambios en la actuación personal y profesional del profesorado.

Raciti (2016), afirma que la creciente evidencia de la dimensión estratégica de las competencias socioemocionales, propone atender el debate y acción técnica de dos (2) cuestiones claves relacionadas al cómo medir (cuestión evaluativa) y al cómo fortalecerlas (cuestión pedagógica). (p. 101). Estas cuestiones, señala el autor en mención, imponen la necesidad de plantearse ¿qué estamos pretendiendo medir y para qué pretendemos fortalecer las competencias? (p. 105).

Estas preguntas son claves para darle soporte a cualquier tipo de investigación relacionada con las competencias socioemocionales. Entendiéndose que cualquier proceso de cambio en la persona requiere primero clarificar cuáles son las más requeridas y las más fortalecidas. De este modo, el supuesto que se pretende negar o afirmar en este estudio es “Si los cambios en la actuación personal y profesional del profesor universitario se favorece mediante la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales” dando una respuesta a los dos planteamientos: a). ¿qué? las competencias socioemocionales; ¿para qué? para promover cambios en la actuación personal y profesional del profesorado. Finalmente, se define con claridad el objeto de investigación.

De acuerdo con Raciti (2016), la respuesta a dicho planteamiento requiere de una profundización, análisis y aclaración del complejo marco conceptual para determinar las acciones operativas que pretenden medir y fortalecer las competencias socioemocionales. (p.102). Siendo este el camino, el autor reflexiona sobre una serie de conceptos con significados entrelazados que requieren aclararse y sugiere conocer la relación entre los conceptos de competencia, habilidad, destreza y conducta desde el nivel más amplio al

mínimo observable -la competencia- hacia el concepto más sencillo -la conducta-. (Ver Figura 1).

Desde esta perspectiva, el concepto competencia socioemocional propuesto por el autor está relacionado con: *un saber constitutivo*, implica los resultados esperados posterior a la acción; *un saber organizativo*, le interesa la identificación de las características del contexto o sistema; *un saber relacional*, determinado por el flujo de interacciones entre los agentes involucrados en la acción; *un saber estratégico*, se formulan objetivos en un tiempo determinado que inciden en las interacciones entre grupos u organizaciones, a través de la planificación de acciones comprensibles con objetivos claramente definidos. (p. 104).

Figura 1. Complejidad conceptual



Fuente: Obtenido de Raciti, P. (2016).

Con relación a la pregunta ¿qué pretendemos evaluar?, Raciti (2016), destaca la importancia de explicitar el nivel de interés del investigador para la elección de una metodología de evaluación adecuada. De este modo, considera importante diferenciar dos grupos de acciones:

- Acciones evaluativas con enfoque en la parte visible (conocimientos técnicos, comportamientos, habilidades cognitivas, conductas, etc.).

- Acciones evaluativas con enfoque en la parte no visible (imagen de sí mismo y del otro, motivación de constructos psicológicos, etc.).

La autora de esta investigación considera de primordial importancia la interacción de ambos tipos de acciones evaluativas al momento de realizar un abordaje sobre las competencias socioemocionales en el profesorado universitario, por cuanto que esos aspectos visibles y no visibles permiten una mejor aproximación del problema y ofrecer orientaciones viables para la toma de decisiones posterior.

Con respecto a la pregunta ¿Cómo fortalecerlas?, Raciti (2016), propone la utilidad de cinco (5) tipos de contextos, según los niveles de observación y acción: a). formativo: cuando se pretende fortalecer competencias profesionales o transversales; b). educativo: la formación integral de la persona tomando en cuenta las competencias socioemocionales; c). productivo y laboral: el esfuerzo es incorporar competencias conductuales dentro de un proceso de certificación; d). relaciones sociales: el interés primordial es la calidad de la vida social y fortalecimiento de sus habilidades para la vida; e) participación pública: se refiere a lograr las competencias ciudadanas para el empoderamiento de la acción en el espacio público. (p. 108-109).

Cuatro (4) de estos cinco (5) contextos son considerados en el momento de establecer lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales. Estos son: estrategias de formación (formativo); estrategias de asesorías y acompañamiento y alianzas interinstitucionales

(relaciones sociales); estrategias de evaluación y monitoreo (productivo y laboral); y normativas (participación pública).

2.5. Procesos de transición del profesor universitario

Antes de iniciar este apartado, es relevante aclarar el concepto de transición, relacionado con las etapas a lo largo de vida de las personas, lo cual demanda pasar por diferentes momentos que exige procesos de ajuste y reorganización para atenuar el efecto de los cambios que se dan y que, de alguna manera, pueden producir una falta de equilibrio emocional; en este orden, realizar un ejercicio de autocomprensión personal y de autovaloración de las relaciones sociales, tomando en cuenta que los cambios se pueden presentar en cualquier momento y que podrían ser extensos en el tiempo para su adaptación.

En concordancia con lo anterior, se presenta la definición que propone Pérez, (2013) citado por López, P. et al., (s/f).

Una transición es un período de cambio significativo entre dos etapas de estabilidad que exige un importante esfuerzo de adaptación, provocado por la ocurrencia o no ocurrencia de algún evento o por la acumulación o persistencia de conflictos e insatisfacción, fácilmente observable externamente o no, que afecta a cualquier área de la vida de una persona, que es experimentado de manera idiosincrásica y peculiar por la persona y cuyo desenlace, positivo – mayor madurez, autoconocimiento, satisfacción personal– o negativo – depresión, conductas autodestructivas–, es desconocido *a priori*.

Con respecto a la transición del profesorado, González y Martínez (2013) afirman:

“Es difícil porque implica cambiar esquemas mentales y formas de actuar arraigadas; sin embargo, el camino se puede allanar si se tiene conciencia de la importancia de adecuarse a la nueva realidad, si se conoce bien el nuevo contexto, qué ha cambiado, qué necesidades de formación hay, cómo son ahora los alumnos, qué saben, cómo han modificado las TIC los medios para aprender”. (p.2).

En este sentido, también se puede afirmar que las transiciones implican tomar decisiones porque conlleva la transformación de actividades formales e informales y, por ende, la adquisición y atención de nuevos retos sociales. Este escenario lleva a la persona a replantearse su proyecto de vida. En síntesis, todo cambio es producto de un proceso de adaptación, que tiene de fondo la redefinición de tareas y roles. Cabe destacar que son momentos vitales para la construcción y reconstrucción de trayectorias vitales, que tienen relación con la calidad de vida. López, P. et. al., (s/f).

Desde la perspectiva de Pérez (2013), López (s/f), así como de González y Martínez (2013), la transición requiere de un esfuerzo de adaptación para dos momentos específicos ante un evento, situación o problema, los cuales deben ir acompañados de un proyecto de vida que requiere redefinir roles y tareas específicas, con plena conciencia de las exigencias del mundo actual. En ese sentido, es de primordial importancia reconocer que la Covid-19 ha forzado cambios en el sector universitario panameño, de manera inevitable, lo cual ha acelerado el uso y adecuación de la educación en línea (Archer y De Gracia, 2020, p. 16) y con una problemática enmarcada de crecimiento sin calidad, desigualdad en el acceso a la tecnología y su aplicación eficaz y pérdida progresiva de financiamiento público (Peralta y Marín, 2020, p.181). Por otra parte, se ha incrementado la metodología multimodal

(Carrasco y Granero, 2021, p. 1347), la cual mantiene paridad con los cambios tecnológicos, a consecuencia de la globalización.

Un estudio reciente realizado por Ávila et al., (2022), sostiene que las transiciones son necesarias para el progreso y maduración personal. Por otra parte, los autores destacan la importancia de la visión del profesorado sobre éstas, debido al papel preponderante que juegan en la interacción y acompañamiento con el estudiantado. (p. 148).

El estudio de la transición desde la visión del profesorado permite esclarecer los escenarios que favorecen el aprendizaje emocional, lo cual promueve entornos académicos sanos y saludables para el mejor posicionamiento en el ámbito nacional e internacional de la universidad.

Al hablar de los retos de los procesos de transición, con adaptaciones en la afirmación propuesta por Galrín (2005), se puede decir que “son problemáticos, en la medida en que suponen un cambio de contexto, normativo y de orientación, que incide en procesos emotivos y sociales del profesorado; no obstante, pueden considerarse oportunidades para aprender a adaptarse y establecer nuevas relaciones”. (p.1).

Por su parte, Pérez et al. (2011), destacan que en todo proceso de transición “se producen condiciones y hechos que ocasionan cambios personales más o menos internos que suponen periodos de adaptación a nuevas situaciones, nuevos contextos, nuevas personas, nuevos métodos didácticos, entre otras, con consecuencias que pueden afectar las relaciones sociales. (p. 132).

Por último, el Proyecto de Educación Inicial de Calidad de la Secretaria de Bogotá, D. C. y de la Alcaldía de Panamá (2018), en el marco de la Ruta Integral de Atenciones articulado por la Secretaría de Educación Distrital/SED, el Instituto Colombiano de

Bienestar Familiar/ICBF, la Secretaría Distrital de Integración Social/SDIS y el sector Privado en Bogotá en el marco de los convenios SED-ICBF-Cajas de Compensación Familiar, hace referencia en el documento de orientaciones denominado “Recorrido para acompañar las transiciones efectivas de los niños y las niñas en el entorno educativo” al concepto *Transiciones Efectivas y Armónicas* para referirse al trayecto trazado, elegido por cada quien, y que hace parte de su transcurrir vital, es decir, las diferentes experiencias vividas por cada uno, de manera única y particular. (p.1). El documento se enmarca en la importancia de la potenciación de experiencias intencionadas, continuas, pertinentes, planificadas y oportunas, construidas de manera conjunta, comprendiendo los procesos de cambio de un estado a otro, y que son acordes con las características de cada contexto. (p.2).

De acuerdo con lo señalado por Galrín (2005) y Pérez et al. (2011), se puede decir que un proceso de transición implica el cambio de una situación actual hacia un estado deseable. En ese sentido, hablar de un proceso de transición del profesorado hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales puede ser entendido como orientaciones propuestas para el cambio, basados en la autovaloración de estos actores, desde un estado actual, en cuanto a las competencias socioemocionales requeridas hacia un estado de mejora de las mismas.

A partir de lo expuesto en el párrafo anterior, se define el concepto de proceso de transición como aquellos criterios que los profesores universitarios consideran necesarios para promover cambios en su actual desempeño personal y profesional, relacionados con la gestión adecuada de la emoción, uso y manejo de la comunicación y la negociación, su contribución académica con el posicionamiento de la Universidad de Panamá, el uso y

manejo de la metodología multimodal, así como la clasificación de estrategias que se constituyen en una propuesta de lineamientos institucionales para el desarrollo y adquisición de sus competencias socioemocionales.

De igual manera, al elaborar estos lineamientos institucionales, se hace necesario resaltar la importancia de considerar alianzas intersectoriales entre miembros gubernamentales, no gubernamentales y la sociedad civil para potenciar recursos y experiencias de manera intencional, continua, planificada y oportuna para lograr aproximarse al estado deseado por el profesorado universitario.

2.5.1. Trayectoria profesional del docente universitario

Suele hablarse de la trayectoria personal y profesional para nombrar a los distintos trabajos que alguien realiza en su vida. Estas trayectorias involucran retos, desafíos, responsabilidades, cambios, ajustes, entre otros, porque se solicita la revisión y análisis de las actitudes ante la vida, pues son desafíos que altera la zona de confort de las personas en su relación consigo mismos y los demás. Cabe señalar, que estas transiciones son significativas a nivel personal. López, P. et al. (s/f).

Estas trayectorias son un llamado a la acción; ellas presuponen capacidades y habilidades importantes para el logro del éxito ante las exigencias de los cambios en los diferentes ámbitos. El proceso de transición es un proceso dinámico, “un tiempo de incertidumbres, tanteos, experimentaciones, toma de decisiones, correcciones y reorientaciones”. (Funes, 2009, citado por Pérez. P. s/f). Por una parte, el análisis de esos procesos permite comprender cómo se construye el sentido de la vida en tiempos cambiantes, lo que distingue este enfoque de una perspectiva del ciclo de la vida.

Desde esta perspectiva, se requiere que el docente universitario posea las siguientes características:

- Adoptar un enfoque de bienestar integral y holístico, para poder identificar las necesidades individuales y sociales.
- Poseer una visión de que la persona es el centro de cualquier proceso, educativo, social laboral o personal.
- Reconocer sus fortalezas, evidencia los aspectos positivos de las experiencias de transición, y promueve la adquisición de competencias para la toma de decisiones y el ascenso de responsabilidades, tarea que es cada vez más necesaria en los nuevos contextos. Du Bois-Reymond y López (2004), citado por López, P. et al. (s/f).
- Realizar un acompañamiento en el tránsito y la acogida de la nueva etapa, (López, P. et al., s/f) dinamizando y dando sentido a ese proceso en clave de proyecto vital.
- Valora la comunicación activa, como un instrumento fundamental, para la relación de apoyo entre las personas.
- Favorecer la autodeterminación y la máxima participación posible en la toma de decisiones.
- Promover procesos de empoderamiento en las personas, a través del autoconocimiento y la mejora de la autoeficacia. (Bandura, 1999).

Es importante destacar que la organización, tanto en el contenido como en el establecimiento de las tareas concernientes a la profesión, las actitudes y comportamientos del profesor, así como el tipo de relaciones en el ámbito de las relaciones de éste con los demás, determina en gran medida las posibilidades de un entorno laboral sano y saludable, así como la salud mental en la gestión de la salud laboral. No obstante, este propósito

debe concebirse con carácter interdisciplinario e implica una responsabilidad compartida. (Migote y Núñez, 2011. p. 245).

En ese sentido, el perfil de profesor debe permitirle transitar por los procesos de cambio que se producen en sus trayectorias vitales hacia el cumplimiento de nuevas metas. De ahí, la importancia de los apoyos para afrontar los riesgos con seguridad y aprovechar las oportunidades de aprendizaje y crecimiento que en ese tránsito se presenten. Es relevante mencionar que las transiciones vitales, merece cada día más atención debido al tipo de sociedad en que viven las personas, definida como una “sociedad líquida “; desde esta visión se debe atender la trayectoria de manera integral. Por su parte, el abordaje profesional de las transiciones vitales, en cuanto al quehacer profesional del docente universitario, renovando sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.5.2. Manejo de las competencias socioemocionales en el contexto universitario

Al inicio del ensayo “Trayectorias profesionales, académicas y competencias de los profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes”, sus autores hacen referencia, sobre la falta de conocimiento en este tema y la falta de más investigación, pues no se cuenta con información sobre el conocimiento de las influencias internas y externas detallada de las trayectorias y competencias del docente. (Rodríguez y Soto, 2017).

En este sentido, Talavera (2010) citado por Rodríguez, J. y Soto, O. (2017), afirma que la formación del docente universitario es un reto de América Latina; un tema al cual no se le ha prestado importancia y se viene postergando por la falta de lineamientos y políticas de contar con programas con una sólida competencia académica, compromiso y visión de futuro. A pesar de que se reconoce a los docentes y a su proceso formativo como las claves

para alcanzar la calidad educativa, se deja de lado la reflexión en cuanto: ¿quiénes son? ¿qué hacen?, ¿qué piensan y sus características deseables? ¿en qué deberían ser competentes? ¿cuáles son las competencias y tareas que deberían desempeñar? Y finalmente, ¿qué significa ser un buen educador de docentes? Según estos autores, estas cuestiones raramente han sido investigadas.

Dicho lo anterior, las trayectorias laborales están directamente relacionadas e influenciadas por las características laborales quienes determinan el número y perfiles de los profesores, la distribución entre las escuelas y las condiciones salariales. La funcionalidad de las profesiones depende de la capacidad de las personas para adaptarse, asumir nuevos retos, estar dispuestos a aprender de manera permanente, ampliar el círculo de pares profesionales, mantener un debate constante y abierto sobre la funcionalidad de sus competencias, además de preocuparse y ser ejemplo de esa constante renovación personal y profesional.

Otro elemento a considerar son las tendencias globales sobre la formación docente que descansan en el desarrollo de competencias socioemocionales y otras. Rodríguez, J. y Soto, O. (2017), retoman las palabras de otros autores como (Carnoy y Moura. 1997, citados por Valliant, 2002), e indican que el contexto universitario está en una constante transición, se transforma con rapidez en la producción y difusión del conocimiento, además del carácter multifuncional, virtual y situacional de la formación, demanda profesores con mayores conocimientos y una formación pedagógica mucho más avanzada.

En el escenario antes descrito, las competencias socioemocionales toman un protagonismo esencial en la vida de los docentes universitarios, ya que éstas les van a brindar herramientas para una mejor gestión; entre ellas, por ejemplo, la competencia

participativa o experiencial la cual consiste en el entendimiento interpersonal que conduce a la cooperación auténtica, al comportamiento solidario respecto a múltiples dificultades humanas, la empatía y la comprensión profunda de sí mismo y de los demás. Estas habilidades contribuyen a crear puentes para facilitar la mediación pedagógica y, por ende, el modelaje, generando una verdadera identidad grupal y potenciando las socio-relaciones entre los alumnos. (Vega Herreros, 2012, citado por Rodríguez, J. y Soto, O. 2017).

Además, se hace énfasis en la competencia personal que implica tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a convicciones propias, asumir responsabilidades en la toma de decisiones y manejar de manera adecuada los posibles fracasos. También involucra reconocer sus propios límites, necesidades, potencialidades y debilidades. Este autoconocimiento debe llevar al docente a una reflexión honesta y ecuánime, diseñar las opciones que lo lleven a superar las dificultades y aprovechar las virtudes. Esta dimensión personal es el camino seguro para ejercer control sobre las emociones propias y otros aspectos de la vida profesional, incluyendo la toma de decisiones responsables y compartidas, como competencia social. Esta dimensión social permite el uso eficaz de los recursos y capacidades, propias y del entorno, para transitar con éxito o no a otras etapas de la vida, especialmente cuando se trata de transiciones no normativas o que se desarrollan en contextos de poca estructuración del ciclo vital y orientación normativa. (Salmela-Aro, 2009 citado por Pérez, P. et al. s/f).

2.6. Lineamientos para un proceso de transición del profesor universitario

En primer lugar, se define el concepto de lineamientos desde la Real Academia Española, como dirección, tendencia o rasgo característico de algo. De acuerdo con Garduño (2009), los lineamientos describen las etapas, fases, pautas y formatos necesarios

para desarrollar actividades o tareas específicas. Se emiten cuando se requiere particularizar o detallar acciones. (p. 3).

Al definir el concepto, Alfonso (2019), hace referencia a “normas y objetivos con una visión, misión y políticas de calidad, que fundamenta la actuación de la organización”. La autora destaca su valor en la creación de bases sólidas que permiten un posicionamiento y proyección futura. (p. 4).

Al formular lineamientos generales se requiere identificar los principales determinantes del ecosistema y, posteriormente, indicar las acciones o factores a desarrollar en función de los diferentes problemas identificados en la etapa de diagnóstico, aprovechando adecuadamente los recursos existentes. (Garcés, 2015, p.79).

Grupo Energía, Sostenibilidad e Innovación/Fundación ENEL y la Organización de Estados Iberoamericanos/OEI (2017), elaboraron el documento “Lineamientos pedagógicos para la implementación de estrategias en Orientación Vocacional y Profesional”, como parte del Convenio 023 de 2017 entre ambos actores en Bogotá, en el cual el concepto apunta a elaboración de una propuesta conceptual y metodológica en orientación... un tipo de herramientas que plantea un mecanismo de apoyo a los proyectos o agentes educativos y refleja el compromiso de la organización con los objetivos de desarrollo sostenible... iniciativas que deben fortalecerse desde la investigación educativa y proyección de nuevos escenarios de producción intelectual y formación. (p. 7).

Por otra parte, Molina (2007), define el término lineamiento como elementos orientadores y guías para la configuración de programas de orientación que responden a las siguientes precisiones:

¿A quién va dirigido el programa? Se requiere integrar a todos los actores institucionales, como beneficiarios. (p. 42).

¿Para qué? Delimitar los objetivos en una o varias áreas del desarrollo: personal-social, académica o vocacional. Estos objetivos son de carácter más amplios. (p. 42).

¿El qué? Representa los contenidos o núcleos temáticos del programa vinculados a cada objetivo. Dichos contenidos deben contener los tópicos que aportan elementos facilitadores para el logro de los objetivos que se persiguen. (p. 43).

¿El cómo? Determina las estrategias a utilizar para el logro de los objetivos. Estas deben ser flexibles, dinámicas y responder a las necesidades, expectativas e intereses de quienes intervienen en el programa. (p. 43).

¿El con qué? Tiene que ver con los recursos humanos, institucionales y financieros que se disponen en la implementación del programa. Este aspecto hace posible su ejecución y determina el grado de compromiso de los agentes educativos. (p. 43).

¿El cuándo? Requiere establecer una secuencia de ejecución del programa e implica la temporalización o cronograma. (p. 43).

¿El dónde? Permite delimitar geográficamente el ámbito de ejecución o intervención. (p. 43).

Entre algunos lineamientos facilitadores de la transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales se consideran relevantes los siguientes:

- Estrategias de formación. Se utilizan una variedad de alternativas, las cuales incluyen la incorporación de las competencias socioemocionales en los planes y programas de estudios, formación para profesores y relatores entre pares, co-observación de clases entre

pares y guiada por los formadores para favorecer el intercambio en los procesos de aprendizaje; seminarios, diplomados y conferencias, relacionados con prácticas reales de solución a problemas cotidianos; talleres de análisis de práctica mediante pequeños grupos que se reúnen periódicamente para trabajar situaciones vividas y sentidas por los participantes; elaboración de distintos géneros de textos para la práctica, entre éstos se pueden crear notas de campos, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos, registros del aula virtual, publicaciones de vivencias en redes sociales, entre otras. (Vezub y Alliaud, 2012, p. 49-50; Fundación SES, 2017, p. 10).

- Estrategias de asesoría y acompañamiento. Este tipo de acompañamiento puede ser coordinado por la propia institución académica, proporcionando, por intermedio de un tutor o mentor entrenado, las competencias necesarias para desarrollar el rol de profesor con efectividad mediante aprendizaje colaborativo, *coaching* reflexivo entre pares, mentorías y tutorías, entre otras prácticas. Los profesores que acompañan a sus pares debe ser capaces de movilizar sus conocimientos a la situación real del asesoramiento, tener disponibilidad y disposición para ayudar; observar, reflexionar, indagar, explicar, conceptualizar y discutir juntos sobre las dificultades surgidas; poder captar evidencias y construir a partir de criterios y orientaciones; utilizar la comunicación empática para comprender puntos de vistas, expectativas y construir un plan de trabajo a desarrollar, considerando puntos de vistas alternativos, diferentes al propio. (Aravena, 2020; Fundación SES, 2017, p. 10; Vezub y Alliaud, 2012, p.28 y p.47).

- Estrategias de evaluación y monitoreo. Se refiere a la forma de dar seguimiento, evaluar y registrar el desarrollo y logros alcanzados en las diferentes estrategias utilizadas

e incluye a cada docente en particular, así como el establecimiento de estándares de competencias socioemocionales. (Fundación SES, 2017, p. 10; Vezub y Alliaud, 2012, p. 65).

- Alianzas intersectoriales, interinstitucionales o multinstitucionales. Se requiere involucrar a diferentes actores del ámbito nacional e internacional para el diseño e implementación de acciones dirigidas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales (Fundación SES, 2017, p. 10).

- Normativas: se requiere la creación de un marco normativo para el establecimiento de roles de los actores responsables y la definición de las competencias socioemocionales atendidas, así como los procedimientos de intervención, monitoreo, medición y seguimiento (Fundación SES, 2017, p. 10).

2.7. Marco conceptual

Competencias emocionales: cualidades y recursos personales del profesor universitario que le permiten relacionarse adecuadamente consigo mismo y con las demás personas, de manera organizada y sostenida, para actuar en diferentes contextos con autoconocimiento, autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación asertiva, empatía y toma de decisiones.

Competencias emocionales: atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario que le permiten conocerse y regularse adecuadamente a sí mismo.

Autoconocimiento: atributo de mirarse profundamente hacia adentro para responder a aspectos relacionados consigo mismo y reconocer sus pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales.

Autoconciencia: cualidad de la persona para valorarse positivamente, así como el reconocer la necesidad de ayuda.

Autorregulación: recursos personales que posee y utiliza la persona para lograr su equilibrio personal y manejar el estrés, tales como validar sus logros.

Competencias sociales: atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario que le permiten relacionarse adecuadamente con las demás personas.

Conciencia social: atributo de una persona que le permite integrarse a distintos grupos sociales cómodamente.

Comunicación asertiva: recursos que posee la persona de mantener el contacto visual y centrarse en escuchar al otro, así como buscar soluciones mediadoras en caso de presentarse un conflicto.

Empatía: cualidad de la persona para comprender a otras personas, respetando sus derechos, así como apoyarles en situaciones de necesidad.

Toma de decisiones: cualidad de la persona de resolver problemas de la vida cotidiana con respecto a otras personas, asumiendo las consecuencias que traen consigo las mismas.

Proceso de transición del profesor universitario: criterios que los profesores consideran necesarios para promover cambios en su actuación personal y profesional actual, relacionados con la gestión adecuada de la emoción, uso y manejo de la comunicación y la negociación, su contribución académica con el posicionamiento de la Universidad de Panamá, el uso y manejo de la metodología multimodal, así como la clarificación de estrategias que se constituyen en una propuesta de lineamientos institucionales para el desarrollo y adquisición de sus competencias socioemocionales.

Cambios en la actuación personal: opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre sus necesidades de cambios en la gestión de la emoción y el manejo de estrategias de comunicación y negociación.

Uso de estrategias para la gestión adecuada de la emoción: opiniones, sugerencias y/o recomendaciones de los profesores con respecto a la conveniencia de realizar actividades físicas y de meditación que promuevan su salud mental.

Uso y manejo de estrategias comunicación y negociación: opiniones, sugerencias y/o recomendaciones de los profesores con respecto a la conveniencia de realizar actividades que faciliten el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación.

Cambios en la actuación profesional: opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre sus necesidades de cambios para el mejoramiento de su contribución académica y uso de la metodología multimodal.

Contribución académica: opiniones, sugerencias y/o recomendaciones de los profesores que conlleva asumir compromisos en el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión, la toma de decisiones en beneficio de toda la comunidad educativa y otras acciones, consciente de la misión y visión institucional y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Uso de la metodología multimodal: opiniones, sugerencias y/o recomendaciones de los profesores, con respecto a la importancia de intercambiar clases sincrónicas y asincrónicas con comodidad y flexibilidad.

Lineamientos para la transición del profesor universitario: Conjunto de orientaciones dadas por los propios profesores universitarios para promover las competencias socioemocionales requeridas.

Estrategias de formación: se refiere al desarrollo de programas formales e informales para promover las competencias socioemocionales en el profesorado.

Estrategias de asesoría y acompañamiento: se refiere a las oportunidades que les ofrece la institución para contar con espacios de aprendizaje emocional y algún otro tipo de acompañamiento, tales como: llamadas telefónicas, e-mail, tutorías y mentorías para facilitarles la adecuada gestión de las emociones.

Estrategias de evaluación y monitoreo: se refiere a contar con indicadores claves que faciliten la valoración de las competencias socioemocionales, la aplicación de instrumentos de evaluación y el desarrollo de investigaciones sobre este tópico, de manera continua y constante.

Alianzas intersectoriales: se refiere a la creación y fortalecimiento de una política institucional encaminada a la conformación de alianzas entre instituciones gubernamentales, no gubernamentales, así como organismos internacionales para el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Normativas: son estamentos legales a nivel institucional o nacional que impulsen la educación socioemocional.

Otras acciones de orientación: conjunto de planes, programas, proyectos, o actividades conocidas por los propios actores de la investigación que se consideran buenas prácticas de aprendizaje socioemocional.

CAPÍTULO N°3
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO N°3

MARCO METODOLÓGICO

Es importante considerar que en este Capítulo se ostentan los aspectos metodológicos que sirvieron de guía al estudio, durante todo el proceso de investigación. Entre éstos se presenta la metodología de la investigación; la población y muestra del estudio; las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y el procedimiento para el análisis de los datos.

3.1 Metodología de la investigación

La metodología conlleva la descripción del paradigma, enfoque, tipo y diseño de investigación utilizado.

3.1.1. Tipo de paradigma

Empleando las palabras de Gallardo (2017), el paradigma es “una postura macro que se tiene ante la realidad de un fenómeno determinado, donde quienes comparten esas ideas manejan un mismo lenguaje, se orientan a través de valores, metas y creencias en común”. (p.21).

Esta investigación corresponde al paradigma positivista, por su carácter secuencial y probatorio que pretende la verificación de hipótesis mediante análisis estadísticos para probar teorías. De acuerdo con Díaz (2014), el positivismo es considerado una epistemología híbrida que combina el racionalismo con el empirismo y la lógica inductiva, también denominado hipotético-deductivo, cuantitativo, empírico-analista y racionalista.

(p.30). Al utilizar este paradigma en las ciencias sociales, Ramos (2015), señala que “la metodología de generación del conocimiento se basa en procedimientos de análisis de datos como los establecidos en las ciencias exactas”. (p. 10).

Desde este paradigma, el estudio efectuó la recolección de datos, utilizando una valoración numérica para su posterior análisis estadístico, conduciendo el proceso de investigación a ciertas reglas para evitar cualquier tipo de ambigüedad.

3.1.2. Enfoque de la investigación

Esta investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo, el cual surge de la interacción psicológica entre el estudioso y el objeto observado para establecer generalizaciones.

El enfoque cuantitativo consiste en la particularidad del estudio de “utilizar la recolección y análisis de datos para responder a preguntas de investigación, probar supuestos o hipótesis previamente formuladas, además de la medición de variables e instrumentos de investigación mediante estadísticas descriptivas e inferenciales para el tratamiento estadístico”. (Ñaupás et al., 2018, p.140).

De acuerdo con Hernández Sampieri et al., (2014), el enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos de carácter secuencial y probatorio que sigue una serie de pasos en un orden riguroso. Señalan los autores que se trata de una “idea que va acotándose y, una vez delimitada, se deriva de objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye una teoría. Se establecen hipótesis y se determinan variables, las cuales deben ser probadas mediante métodos estadísticos”. (p.4).

3.1.3. Tipo de investigación

De acuerdo con Hernández y sus colaboradores, en la práctica investigativa se puede incluir elementos de uno o varios tipos de estudios. (Hernández et al., 2017, p143). En ese sentido, el nivel o alcance de esta investigación es descriptiva-explicativa no experimental, debido a que la intención de la investigadora es generar aportes teóricos en materia de educación con una mirada primeramente descriptiva y luego, analítica desde la interpretación de las estadísticas inferenciales.

En relación con las particularidades de los estudios descriptivos, Sampieri y sus colaboradores (2014), enfatizan en “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se sometan a un análisis”. (p. 108).

Asimismo, Ñaupás et al. (2018), afirman que la investigación descriptiva tiene como objetivo principal la recopilación de datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones, clasificación de los objetos, personas, agentes e instituciones, o de procesos naturales o sociales. (p.134).

Por otra parte, Monroy y Nava (2018), la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es presentarnos una interpretación correcta del fenómeno observado. Este tipo de estudio pretende conseguir un panorama más preciso de la magnitud de la situación que se estudia.

Se entiende, entonces, que el interés primordial del investigador es obtener información directa y relevante sobre atributos, cualidades, características, rasgos y perfiles de los propios sujetos estudiados en el proceso de transición hacia la adquisición y

desarrollo de las competencias socioemocionales de los profesores universitarios, para el diseño de lineamientos que sirvan de base al respecto.

Por otra parte, los estudios de tipo explicativo, no experimental, son investigaciones que buscan estudiar el porqué de las cosas, los hechos, los fenómenos o las situaciones. Este tipo de investigación tiene la peculiaridad de constituirse en el ideal y nivel culmen de la investigación “no experimental”, la cual tiene como fundamento la prueba de hipótesis en búsqueda de conclusiones para la formulación o contraste de leyes o principios científicos (Bernal, 2016, p.115). Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o porqué se relacionan dos o más variables. (Hernández et al., 2017, p. 78).

A los estudios explicativos se les denominan, también, correlacional causal puesto que le interesa estudiar por qué ocurre un acontecimiento o hecho y sus causas que lo generan, así como explicar la causalidad de una variable con la otra, y porqué están asociadas. (Guillén et al., 2020, p.75). De este modo, se pretendió conocer la relación entre la variable dependiente, con respecto a la variable independiente para corroborar la hipótesis de investigación y establecer teoría sobre el tema de investigación.

3.1.4. Diseño de la investigación

El diseño presenta la particularidad de campo debido a que la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna. (Gallardo, 2017, p.54). De acuerdo con Ñaupás et al., (2018), el investigador en esta modalidad “debe planificar y, posteriormente, conocer las unidades muestrales de las que debe recoger información”.

Estos autores, al igual que Gallardo (2017), coinciden en señalar que “la recolección de datos se obtendrá de fuentes primarias, de manera directa con la unidad muestral”. (p.411).

A este tipo de diseño se le atribuye el carácter de no experimental (Arias, 2012, p.31). Según Hernández y Mendoza (2018), citado por Guillen et. al., (2020), el diseño no experimental se realiza sin la manipulación deliberada de variables, siendo observados los fenómenos en su ambiente natural para su correspondiente análisis; por lo tanto, las inferencias entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, sino observando cómo se presentan en el contexto natural. (Guillén et al., 2020, p. 83).

En síntesis, se trata de un diseño de campo no experimental, por cuanto la investigadora obtuvo los datos directamente de los sujetos, mediante correo electrónico, respondiendo a cualquier inquietud por vía WhatsApp o llamada telefónica, con el propósito de minimizar dudas en su aplicación y obtener datos objetivos, sin manipular o controlar las variables, es decir, sin alterar las condiciones existentes.

3.1.5 Hipótesis de investigación

Las hipótesis son explicaciones tentativas del fenómeno o problema investigado formuladas como proposiciones o afirmaciones que sirven de guía al estudio, determinando el curso de la indagación en la ruta cuantitativa. Regularmente, relacionan variables o pronostican algo. (Hernández et al., 2018, p. 124).

Este estudio comprende dos tipos: hipótesis de investigación y la hipótesis nula. La hipótesis de investigación, denominadas también hipótesis de trabajo, se consideran proposiciones tentativas acerca de la o las posibles relaciones entre dos o más variables y suelen simbolizarse como H_1 (Hernández et al., 2018, p. 127). Por otra parte, la hipótesis

nula refuta o niega lo que afirma la hipótesis de investigación, representando el sentido opuesto o contradictorio de éstas y se simbolizan H_0 .

H_i: Se requieren lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales.

H_o: No se requieren lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales.

3.1.6 Tipos de variables

Según Arias (2012), una variable es “una característica o una cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control de una investigación”. (p.57). Según su función en una relación causal, el autor señala que las variables se clasifican en independientes y dependientes. (p.59).

De manera análoga, la definición de variable para Hernández Sampieri et al., (2018) es “una propiedad o concepto que puede variar o cuya fluctuación es susceptible de medirse u observarse”. (p. 125).

La variable independiente (VI) es el motivo o explicación de ocurrencia de otro fenómeno (Pérez, 2007, p.171). La variable independiente representa las causas que generan y explican los cambios en la variable dependiente. En este sentido, la variable independiente le denominamos “competencias socioemocionales”.

La variable dependiente (VD) es el fenómeno que resulta y debe explicarse (Pérez, 2007, p.171). Ésta es modificada por la acción de la variable independiente. Siendo así descrita, la variable dependiente de este estudio es “proceso de transición del profesor universitario”.

3.1.7 Operacionalización de variables

Como expresa Hernández Escobar (2018), el proceso de operacionalización de variables conlleva esclarecer la noción teórica (concepto) de la variable, determinar los rasgos que se pueden traducir en indicadores, establecer los indicadores que representan con precisión la variable, determinar la importancia de cada indicador y elaborar una definición de trabajo (p.69).

Hernández Sampieri et al., (2018), propone dos formas de definición de las variables: conceptual y operacionalmente. (p. 136). El autor señala que la variable conceptual “es aquella que precisa o indica con otros términos cómo vamos a entender una variable en el contexto de nuestra investigación”. (p.136); mientras la variable operacional “consiste en el conjunto de procedimientos, técnicas y métodos para medir una variable en los casos de investigación”. (p. 137).

3.1.7.1 Operacionalización de la variable independiente competencias socioemocionales

En este epígrafe se define la variable independiente de dos formas: conceptual y operacionalmente. (Ver tabla 1).

Definición conceptual de la variable independiente:

Salovey y Meyer (1990), definen la competencia socioemocional como la capacidad de actuar en forma ética en los diferentes contextos y situaciones, tanto críticas como de bienestar o éxito”. (Lucero Revelo, 2020, pág. 144).

Definición operacional de la variable independiente:

Atributos, cualidades y recursos personales del profesor universitario que le permiten relacionarse adecuadamente consigo mismo y con las demás personas, de manera organizada y sostenida, para actuar en diferentes contextos con autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación asertiva, empatía y toma de decisiones.

3.1.7.2 Operacionalización de la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario

Esta sección presenta la definición conceptual y operacional de la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario. (Ver Tabla 1).

Definición conceptual de la variable dependiente:

Es un proceso autotransformador que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de la actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis. (Salazar Ábrego, Rincón Gómez, & Cañedo Iglesias, 2018, pág. 16).

Definición operacional de la variable dependiente:

Criterios que los profesores universitarios consideran necesarios para promover cambios en su actuación personal y profesional actual, relacionados con la gestión de la emoción, uso adecuado de la comunicación y negociación, su contribución académica con el posicionamiento de la Universidad de Panamá, manejo de la metodología multimodal y la clarificación de estrategias para una propuesta de lineamientos institucionales que promuevan el desarrollo y adquisición de sus competencias socioemocionales.

Tabla 4. Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Independiente: Competencias Socioemocionales	Salovey y Meyer (1990), definen la competencia socioemocional como la capacidad de actuar en forma ética en los diferentes contextos y situaciones, tanto críticas como de bienestar o éxito”. (Lucero Revelo, 2020, pág. 144)	Atributos, cualidades y recursos personales del profesor universitario que le permiten relacionarse adecuadamente consigo mismo y con las demás personas, de manera organizada y sostenida, para actuar en diferentes contextos con autoconocimiento, autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación asertiva, empatía y toma de decisiones.	1.1 Atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario que le permiten conocerse y regularse adecuadamente a sí mismo	1.1.1 Autoconocimiento 1.1.2 Autoconciencia 1.1.3 Autorregulación	17 11,13 10,14
			(competencias emocionales).	1.2 Atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario que le permiten relacionarse adecuadamente con las demás personas	1.2.1 Conciencia social 1.2.2 Comunicación asertiva 1.2.3 Empatía 1.2.4 Toma de decisiones
Dependiente: Proceso de transición del profesor universitario	Proceso autotransformador que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de la actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis. (Salazar Ábrego, Rincón Gómez, & Cañedo Iglesias, 2018, pág. 16)	Criterios que los profesores consideran necesarios para promover cambios en su actuación personal y profesional actual, relacionados con la gestión de la emoción, uso adecuado de la comunicación y la negociación, su contribución académica con el posicionamiento de la Universidad de Panamá, manejo de la metodología multimodal, así como la clarificación de estrategias que se constituyen en una propuesta de	2.1 Opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre sus necesidades de cambios en la gestión de la emoción y el manejo de estrategias de comunicación y negociación.	2.1.1 Uso de estrategias para la gestión adecuada de la emoción 2.1.2 Uso y manejo de estrategias de comunicación y negociación	19,29 31
			(Cambios en la actuación personal)	2.2 Opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre sus necesidades de cambios para el mejoramiento de	2.2.1 Contribución académica 2.2.2 Uso de la metodología multimodal

lineamientos institucionales para el desarrollo y adquisición de sus competencias socioemocionales	su contribución académica y uso de la metodología multimodal. (Cambios en la actuación profesional)		
	2.3 Conjunto de orientaciones dadas por los propios profesores universitarios para promover las competencias socioemocionales requeridas. (Lineamientos para la transición del profesor universitarios)	2.3.1 Estrategias de formación 2.3.2 Estrategias de asesoría y acompañamiento 2.3.3 Estrategias de evaluación y monitoreo 2.3.4 Alianzas interinstitucionales 2.3.5 Normativas 2.3.6 Otras acciones claves de orientación	24 25, 32 21, 30, 33 27 35 36,37,38,39,40

3.1.8 Características de la población y la muestra

De acuerdo con Bernal (2010), la población es “la totalidad o el conjunto de todos los sujetos o elementos que tienen características similares y a los cuales se refiere la investigación”. Por otra parte, el mismo autor define la muestra como “la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene información para el desarrollo del estudio y sobre el cual se efectuará la medición y la observación de las variables objeto de estudio”. (p.189).

Asimismo, la definición de población dada por Hernández-Sampieri et. al., (2018) es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 197), la cual “debe situarse de manera concreta por sus características de contenido, lugar y tiempo”. (p. 199).

Con respecto, a la ruta cuantitativa a seguir en un estudio Hernández-Sampieri et al., (2017), afirma que el universo o población es definido, o al menos perfilado desde el

planteamiento del problema y la muestra debe ser representativa de dicha población, de allí que define a ésta como un subgrupo de la población o universo sobre la cual se recolectarán datos pertinentes. (p.196). Una cualidad básica de la población y la muestra es su consistencia con los objetivos y preguntas de investigación. (p.197).

3.1.8.1 Población

La población estuvo constituida por ciento treinta (130) profesores de la Facultad de Ciencias la Educación de la Universidad de Panamá. Esta población incluyó a profesores de las diferentes unidades académicas y que ofrecen servicio a esta facultad.

3.1.8.2 Muestra

En estudios descriptivos, Hernández-Sampieri (2018), recomienda el muestreo probabilístico para medir la magnitud de error en las predicciones de los resultados debido a que se pretenden hacer estimaciones de variables con pruebas estadísticas en una muestra, y donde todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegido. (p.202).

Por otra parte, tomando en cuenta lo propuesto por Hernández-Sampieri (2018), el muestreo es aleatorio simple porque todos los sujetos de la población estudiada tienen la misma posibilidad de ser elegidos en la muestra. (p.206). El procedimiento de selección de ésta, consiste en enumerar la lista de correos de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación para, posteriormente, elegir noventa (90) correos al azar. En caso que no sean respondidos los correos, se enviará el enlace digital por vía WhatsApp a los mismos sujetos asegurando su oportunidad de participación. De no lograr la disponibilidad de los mismos, se enviará la encuesta mediante correo electrónico o vía WhatsApp a otros profesores, que no participaron en el primer grupo, hasta obtener la participación de 90 sujetos. No se aceptarán menos de 90 participantes, pero si más de la cantidad aceptable.

Hernández Sampieri et. al., (2018) afirma que, al seleccionar la muestra, “hay dos niveles de error (5% y 1% o 0.05 y 0.01 en términos de proporción) y de confianza (95% y 99% o 0.95 y 0.099 en proporciones) comúnmente aceptables”. (p.203). De este modo, el “porcentaje estimado de la muestra es la probabilidad de ocurrencia del fenómeno. (p.2014)”.

Siguiendo lo propuesto por este autor, se realizó el cálculo de la muestra con la aplicación “*Sample Size Determination*”, obteniendo los siguientes valores (Ver Figura 1):

- Nivel de confianza es 95 %
- Margen de error es 5 %
- Proporción de la población: 25%
- Población total: 130 sujetos

Figura 2. Tamaño de la muestra

Resultado

Tamaño de la muestra: 90

Esto significa que se necesitan 90 o más mediciones / encuestas para tener un nivel de confianza del 95% de que el valor real está dentro del $\pm 5\%$ del valor medido / encuestado.

Nivel de confianza:	<input type="text" value="95%"/>	
Margen de error:	<input type="text" value="5%"/>	
Proporción de población:	<input type="text" value="25%"/>	Use el 50% si no está seguro
Tamaño de la población:	<input type="text" value="130"/>	Dejar en blanco si el tamaño ilimitado de la población.

Fuente: <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html?type=1&cl=95&ci=5&pp=25&ps=130&x=83&y=20>

3.1.9 Técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos

Ruiz Medida (2011), sostiene que es de particular importancia otorgar el valor que merecen las técnicas e instrumentos que se aplicarán en la investigación. Esta fase es crucial para los medios empleados para recolectar la información.

3.1.9.1 Técnicas

Según Baena Paz (2017), “las técnicas se vuelven respuestas al cómo hacer y permiten la aplicación del método en el ámbito donde se aplica”. (p.68). De acuerdo con esta definición, la técnica nos indica el camino a seguir para lograr los objetivos de la investigación.

En este estudio, se utilizó una técnica de interrogación para la recolección de datos, denominada entrevista-encuesta. Esta técnica consiste en la aplicación de un cuestionario a un grupo representativo del universo que estamos estudiando. (Baena Paz, 2017, p.68). Tal como lo señala Hernández Escobar et al., (2018), “el investigador está presente en el momento en que los sujetos llenan, por sí mismos, el cuestionario, pudiendo aclarar algunas dudas que se presenten y controlando el llenado completo y la devolución del mismo”. (p.117).

3.1.9.2 Instrumentos

Los instrumentos son los apoyos que se tienen para que las técnicas cumplan su propósito (Baena Paz, 2017, p.68). De acuerdo con Hurtado (2010), la recolección de datos a través de ciertas técnicas e instrumentos implica tres procesos, lo cuales no siempre aparecen juntos en el mismo instrumento: la captación, el registro y la medición. (p. 773). El autor afirma que la captación contribuye a percibir características o manifestaciones del

evento estudiado; el registro permite asentar la información obtenida y acceder a ella en diferentes momentos; por último, la medición determina características de los eventos para clasificarlos, categorizarlos e interpretarlos. (p. 773).

Según Hurtado (2010), el cuestionario es un instrumento de medición, que orienta la atención del investigador hacia un tipo específico de información. (p 774). Por otra parte, el autor destaca la conveniencia de predeterminedar los aspectos a medir y los criterios de medición para considerar un instrumento como estructurado. (p.775).

En ese mismo contexto, el cuestionario es considerado “el instrumento fundamental de las técnicas de interrogación, el cual contiene elementos que deben considerarse en la elaboración de las preguntas”. (Baena Paz, 2017, p.82). En ese sentido, se trata de un instrumento con las características fundamentales propuestas por Hurtado (2010): captar, registrar y medir las características del objeto a investigar.

En el diseño y construcción de un instrumento de medición nuevo, Hurtado (2010), propone tres (3) pasos básicos en su elaboración (p. 784):

- a. Hacer un listado de las variables que se pretenden captar, los cuales deben estar enunciadas en el planteamiento central y objetivo general de la investigación.
- b. Revisar la definición conceptual clara y precisa de las variables que comprende el objeto de estudio.
- c. Construir la tabla de operacionalización las variables a estudiar (dependiente e independiente), que incluya las dimensiones e indicadores.

En este estudio, el cuestionario estuvo conformado por tres partes: la primera, contenía seis (6) preguntas de carácter sociodemográfico de selección múltiple: edad, sexo,

categoría docente, estatus docente, dedicación y departamento al cual pertenece. La segunda, abarcó treinta (30) enunciados de tipo Likert con dos tipos de valoraciones, cada una con cinco opciones de respuesta. Del ítem 7 al 18 responde a la escala de: siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca; del ítem 19 al 36 contiene los siguientes criterios: muy importante, importante, algo importante, poco importante, no es importante. La tercera, comprendía cuatro preguntas abiertas dirigidas a ampliar la información obtenida.

El cuestionario fue validado por tres (3) expertos en el área de Orientación Educativa y/o Vocacional, seleccionados de acuerdo a los criterios de disponibilidad, motivación y adaptabilidad. La validación se realizó mediante el siguiente procedimiento:

- Se hizo la invitación formal mediante correo electrónico por parte de la investigadora.

- Luego de obtener la aceptación del experto, se envió la documentación correspondiente mediante correo electrónico e indicándole que cuenta con cinco (5) días hábiles para su devolución.

- Se procedió a revisar cada una de las valoraciones de los expertos para realizar los ajustes recomendados.

Los detalles en cuanto al proceso de validación se encuentran detallados en la sección posterior.

3.1.10 Validez y confiabilidad del instrumento

La validez y la confiabilidad son cualidades claves de un instrumento para que cumpla el propósito de recopilar datos. De acuerdo con Hurtado (2010), el proceso de construcción del instrumento depende, en gran medida, del ajuste de éste a las necesidades de la

investigación, viéndose reflejado en la validez y la confiabilidad. Es así como la validez y la confiabilidad son producto de la manera como se construye el instrumento, es decir, se “hacen” cuando se hace el instrumento. (p. 790).

Con respecto a la validez de constructo, Hurtado (2010), se refiere a la cualidad de ésta para determinar en qué medida un instrumento mide el evento en términos de la manera como éste se conceptualiza y en relación con la teoría que sustenta la investigación. (p. 790). El autor afirma que esta validez se desarrolla cuando se trabaja la tabla de operacionalización, para determinar indicios y los respectivos ítems que permiten captar el evento de estudio en concordancia como se definió. (p. 792).

Las apreciaciones de Hurtado (2010) fueron consideradas por el investigador al elaborar la tabla de operacionalización de variables de este estudio, con la intención de medir la variable independiente “competencias socioemocionales”, utilizando tres (3) indicadores en la dimensión competencias emocionales y cinco (5) indicadores en la dimensión competencias sociales. De igual manera, se aplicó el mismo procedimiento con la variable dependiente “transición del profesor universitario”, incluyéndose dos (2) indicadores en la dimensión cambios en su actuación personal, dos (2) indicadores en la dimensión cambios en su actuación profesional y seis (6) indicadores en la dimensión lineamientos. (Revisar Tabla 1).

Posterior a la elaboración de la tabla de operacionalización de las variables independiente y dependiente, se procedió a la construcción del instrumento. Al respecto, Hurtado (2010), propone que el investigador sepa hasta qué punto resulta válido el instrumento, razón por la cual aplica ciertas técnicas para calcular el índice de validez del constructo. (p.792).

De este modo, se elaboró un cuestionario de tres (3) partes. La primera sección estuvo conformada por seis (6) datos sociodemográficos, cada uno contenía una cantidad específica de ítems de selección múltiple: edad, sexo, categoría docente, estatus docente, dedicación y departamento en el cual labora. La segunda sección, treinta (30) enunciados de tipo Likert con cinco (5) opciones de respuesta. Del ítem 7 al 18, se utilizaron cinco (5) opciones de respuesta: siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca. Del ítem 19 al ítem 36, otras cinco (5) opciones de respuestas, distintas a las anteriores: muy importante, importante, algo importante, poco importante y nada importante. La tercera sección, se constituyó de cuatro (4) preguntas abiertas para ampliar la información obtenida.

Tomando en consideración lo planteado por Hurtado (2010), la medición de indicadores de las variables independiente y dependiente, requiere utilizar el tipo de validez y confiabilidad denominada validez de constructo empleándose el criterio de correspondencia teórica entre sinergias y conceptos por parte de un grupo de expertos o jueces.

Con respecto a la validez, por parte de expertos o *face validity*, Hernández S., et al., (2018), se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión de acuerdo con voces calificadas, vinculada a la validez de contenido y la cual concibe como un tipo adicional de evidencia. (p. 235).

De este modo, se utilizó la validación por jueces o expertos, como técnica para calcular el índice de constructo, aplicando el procedimiento propuesto por Hurtado. (2010, p. 792-796):

- a. Tener desarrollada la tabla de operacionalización;

- b. Seleccionar a los jueces que van a validar el instrumento, los cuales deben ser conocedores del tema de competencias socioemocionales en contextos académicos, así como haber trabajado con este tipo de evento;
- c. Elaborar el formato que se le va a entregar al experto, el cual contiene el instrumento y una carta explicativa donde se solicita su apoyo para la validación que debe firmar. Dicha carta debe contener: información básica sobre la investigación a realizar que clarifique el tema de investigación, aspectos básicos de la operacionalización de variables (dimensiones) con sus correspondientes definiciones, las instrucciones de registro de respuestas.

Según Hurtado (2010), la carta debe ir acompañada con una copia de los ítems del instrumento. La nota que se enviará a los expertos utiliza el modelo Del Valle (2001) presentado en la publicación “Actitud hacia la investigación de profesores ordinarios” y recomendado por Hurtado, con algunas modificaciones. (p. 793).

- d. Entregar a los expertos la carta, el instrumento de investigación y la constancia de validación, para que sea devuelta en un tiempo prudencial, sin que el investigador se comunique con ellos durante este proceso, para hablar del instrumento.
- e. Registrar las respuestas de los jueces en la tabla de acuerdos y desacuerdos.
- f. Examinar los acuerdos y desacuerdos para introducir modificaciones

Para calcular el índice de validez, Hurtado (2010) sugiere contar los acuerdos y dividir este valor por el total de ítems. El índice obtenido debe ser superior a 0.70, en el caso de instrumentos que miden eventos de ciencias sociales (p. 796) como es el objeto de

investigación que nos ocupa. (Ver figura 1). Seguidamente, el autor propone que este índice se reporte en el apartado correspondiente a la validez de los instrumentos dentro del informe de investigación. (p.797).

La tabla de validación que utilizarán los tres (3) expertos, permite registrar el nivel de aceptación de cada ítem de la siguiente forma abreviada (Ver figura 1):

-. A (Aprobado) -. PA (Por Aprobar) -. D (Deficiente).

Se obtuvo el índice de validez, proporcionando un valor relativo a 1, según se presenta en la tabla 5, tomando en cuenta la connotación entre las opiniones obtenidas por los expertos. También se recomienda, la eliminación de los ítems con un valor equivalente a “0”, por considerarse no pertinente. De igual manera, reubicar o reformular el ítem cuando sea solicitado por los expertos, para luego validar el instrumento con otros jueces. Por último, se obtiene el índice de validez del instrumento, al dividir la suma de los valores obtenidos en la fila de acuerdos entre los expertos entre el total de ítems. Ver tabla 5. Índice de validez: 8/10: 0,7 (Éste debe ser igual o superior a 0,7)

Tabla 5. Ejemplo de la tabla de validación de ítems por los expertos

Indicadores	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Acuerdo
1.	A	A	A	1
2.	A	D	PM	1
3.	A	A	D	1
4.	D	D	D	0
5.	PM	PM	PM	1

6.	PM	PM	D	0
7.	A	A	A	1
8.	D	PM	D	0
9.	A	A	A	1
10.	A	D	PM	1
Total				7

Fuente: Tomado y adaptado de Hurtado (2010).

La constancia de validación por parte de los expertos, incluye diez (10) criterios de validez y confiabilidad. Estos son:

- Congruencia interna: Se refiere a la relación lógica entre indicadores, dimensión e ítems.
- Objetividad: Es el grado en que el instrumento permite que sus ítems respondan a los objetivos de investigación sin la influencia del investigador en sus resultados.
- Precisión: Se refiere a la capacidad del instrumento para medir las variables mediante los ítems propuestos por la investigadora.
- Suficiencia: Es cuando el número de ítems con que cuenta el instrumento permite indagar sobre el tema de investigación.
- Especificidad: El instrumento permite una definición clara, completa y pertinente del objeto de investigación a través de los ítems planteados.
- Intencionalidad: Los ítems del instrumento permiten observar el comportamiento de las variables en un momento específico y sin ningún tipo de manipulación e injerencia por parte del investigador para el logro de los objetivos.

- Consistencia: Las preguntas poseen sentido y lógica entre sí para medir las variables.
- Lenguaje técnico: El vocabulario utilizado corresponde al ámbito educativo.
- Redacción: Se refiere a la claridad y precisión de los enunciados.
- Ortografía: Se refiere al cumplimiento de las normas de la lengua española.

Estos diez criterios se presentan en una Escala de Likert que contiene cinco opciones de respuestas para la selección de una por parte del validador. Cada opción de respuesta contiene un valor numérico de uno (1) a cinco (5), de la siguiente manera:

- La opción “inaceptable” presenta un valor numérico relativo igual a “uno” (1);
- La opción “poco aceptable” tiene un valor numérico relativo igual a “dos” (2);
- La opción “aceptable” tiene un valor numérico relativo igual a “tres” (3);
- La opción “bueno” tiene un valor numérico relativo igual a “cuatro” (4);
- Por último, la opción “excelente” tiene un valor relativo igual a “cinco” (5).

En este estudio, se realizó el análisis de correspondencia teórica entre sinergias y conceptos por parte de un grupo de expertos o jueces con el propósito de obtener un instrumento válido y confiable, obteniéndose un índice de validez mayor a 8. Por otra parte, fueron tomadas en cuenta las observaciones de los expertos en los ítems 8, 11, 12, 14, 16, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32 y 35 con la intención de mejorar la redacción sin afectar lo que se pretende medir.

Posteriormente, se sometió nuevamente la confiabilidad del instrumento, a partir de las correlaciones entre los ítems, calculando el índice de consistencia interna conocido como “alfa de Cronbach” estandarizado, mediante el *programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Hernández et. al., 2018,

p.315), el cual cuenta con popularidad en el campo de la Psicología y la Educación y se obtiene aplicando la siguiente fórmula:

$$\alpha_{est} = \frac{kp}{1 + p(k - 1)},$$

Se entiende entonces,

k: número de ítems

p: promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems

Lo deseable para crear una escala fiable es que los ítems se encuentren correlacionados entre sí. El nivel máximo de correlación se alcanza cuando los ítems son todos iguales

(X_1, \dots, X_k) . En tal caso, por las propiedades de la varianza $S_i^2 = k^2 S_1^2$ y $\sum_{i=1}^k S_i^2 = k S_1^2$ el valor del

alfa, simplificando, es igual a 1. En sentido contrario, no se podría constituir conjuntamente una escala fiable, si los ítems fuesen independientes entre sí, debido a que

el valor de alfa sería “ $S_i^2 = \sum_{i=1}^k S_i^2$ ”erse de

El alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, razón principal por la cual no viene acompañado de ningún p-valor para rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala. No obstante, entre más se aproxime a 1, como valor máximo, mayor es la fiabilidad de la escala (Oviedo y Campo, 2005, p. 576). Por lo tanto, se advierte que el alfa de Cronbach puede lograr valores negativos al existir pares de ítems negativamente correlacionados.

Es conveniente destacar, que existe la posibilidad de obtener valores alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) en determinados contextos y por tácito convenio, los cuales son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala; además, para poder calcular la fiabilidad de un test, se requiere cumplir dos requisitos previos e indispensables:

- Estar formado por un conjunto de ítems que se combinan aditivamente para hallar una puntuación global (esto es, las puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpreta).
- Todos los ítems miden la característica deseada en la misma dirección. Es decir, los ítems de cada una de las escalas tienen el mismo sentido de respuesta.

Para el análisis de resultados, se recomienda lanzar los estadísticos para hacer predicciones y tomar decisiones con respecto al uso del instrumento. Al hacerlo, obtendremos dos tipos de resultados: los estadísticos de los ítems y de la escala y los estadísticos de los ítems en relación con el valor total. Estas dos tablas de resultados serán fundamentales para la interpretación y posible reformulación del test. Para ello, es necesario explicar dos conceptos:

- Coeficiente de correlación lineal: Mide el grado y la dirección de la asociación lineal entre dos variables cuantitativas.
- Correlación Ítem-Total: Esta correlación es de gran relevancia porque indica la correlación lineal entre el ítem y el puntaje total (sin considerar el ítem en evaluación) obtenido por los jueces indicando la magnitud y dirección de esta relación. Los ítems cuyos coeficientes ítem-total arrojan valores menores a 0,35 deben ser desechados o reformulados, ya que las correlaciones a partir de 0,35 son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1% (Cohen-Manion, 1990).

Es necesario destacar que una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede tener diversas causas, entre las más conocidas: una mala redacción del ítem o éste no sirve para medir lo que se desea.

En definitiva, el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7, por lo tanto, al obtener un valor menor se considera baja la consistencia. En contrapartida, el valor máximo esperado es 0.90, ya que por encima de este valor se supone hay redundancia o duplicación (Oviedo y Campo, 2005, p. 577). En este estudio, el resultado obtenido con el programa estadístico SPSS fue un Alfa de Cronbach de .756, lo cual determinó la fiabilidad del instrumento, para este estudio. De este modo se aseguró previamente a la etapa de tabulación y análisis de resultados la validez y confiabilidad de la investigación, lo cual garantiza su fiabilidad.

Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.756	30

3.1.11 Procedimiento

El procedimiento comprende la etapa de recogida de la información a través de los métodos y técnicas, en la cual el investigador utiliza una relación lógica aparente para sintetizar la información, es decir, reunirla, clasificarla, organizarla y presentarla en datos estadísticos, gráficas o relaciones de datos para comprobar o rechazar la hipótesis formulada. (Hernández Escobar et al., 2018, p.131).

En ese sentido, se puede decir que la información de campo se obtuvo de la entrevista-encuesta aplicada a las fuentes primarias, la cual ofreció información medible y cuantificable. Los datos obtenidos del cuestionario, siendo considerado el instrumento de

apoyo a la entrevista-encuesta, conllevó un proceso de revisión y análisis de cada ítem e indicador para dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación. (Ver tabla 2).

Tabla 7. Concordancia entre objetivos específicos, variables, dimensiones, indicadores e ítems

Objetivos Específicos:	Variables:	Dimensiones	Indicadores	Ítems	
Identificar las competencias socioemocionales del profesor universitario en la Facultad de Ciencias de la Educación.	Competencias Socioemocionales	1.1 Atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario que le permiten conocerse y regularse adecuadamente a sí mismo (competencias emocionales).	1.1.1 Autoconocimiento	17	
			1.1.2 Autoconciencia	11, 13	
			1.1.3 Autorregulación	10,14	
			1.2.1 Consciencia social	18	
Determinar las necesidades de orientación del profesor universitario de un proceso de transición para la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales.	Proceso de transición del profesor universitario	1.2 Atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario que le permiten relacionarse adecuadamente con las demás personas (competencias sociales).	1.2.2 Comunicación asertiva	7, 9, 16	
			1.2.3 Empatía	12, 15	
			1.2.4 Toma de decisiones	8	
			2.1 Opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre sus necesidades de cambios en la gestión de la emoción y el manejo de estrategias de comunicación y negociación. (Cambios en la actuación personal)	2.1.1 Uso de estrategias para la gestión adecuada de la emoción	19,29
Examinar la estructura de un proceso de transición del profesor universitario hacia el			2.1.2 Uso y manejo de estrategias de comunicación y negociación	31	
			2.2 Opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre sus necesidades de cambios para el mejoramiento de su contribución académica y uso de la metodología multimodal.	2.2.1 Contribución académica	22,26,28,34
			2.2.2 Uso de la metodología multimodal	20, 23	

desarrollo de las competencias socioemocionales. Diseñar los lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia el enriquecimiento de las competencias socioemocionales.	(Cambios en la actuación profesional)		
	2.3 Conjunto de orientaciones dadas por los propios profesores universitarios para promover las competencias socioemocionales requeridas.	2.3.1 Estrategias de formación	24
		2.3.2 Estrategias de asesoría y acompañamiento	25, 32
		2.3.3 Estrategias de evaluación y monitoreo	21, 30, 33
		2.3.4 Alianzas interinstitucionales	27
	(Lineamientos para la transición del profesor universitario)	2.3.5 Normativas	35
		2.3.6 Otras acciones claves de orientación	36,37,38,39,40

El procedimiento de este estudio para el análisis de datos es de tipo descriptivo-explicativo no experimental, por cuanto el alcance de esta tesis doctoral es generar aportes teóricos nuevos, en materia de educación. Desde esta mirada, se parte desde una interpretación descriptiva hacia una interpretación analítica. Este tipo de análisis se realizó utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales.

La estadística descriptiva permitió procesar y organizar los datos obtenidos de la muestra, relacionados con características, necesidades y particularidades de los sujetos, examinando porcentajes y distribuciones con respecto a cada ítem, en correspondencia a la dimensión y variable a la cual pertenece.

Por otra parte, la estadística inferencial se obtuvo utilizando la prueba no paramétrica conocida como “Chi Cuadrada”, en la cual se evalúa la variable dependiente con la variable independiente. Conlleva una comparación entre la tabla de frecuencias observadas y la denominada tabla de frecuencias esperadas para encontrar si las variables fueron estadísticamente independientes o no estuvieran relacionadas. (Hernández et al., 2018, p.364).

Hernández y sus colaboradores afirman que este tipo de prueba no paramétrica es adecuada para tablas de contingencias con variables nominales, ordinales y de intervalos, pero referidas a categorías. (p.369). Cabe destacar que, la regla de decisión dice “si la significancia es menor a 0.5, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo”. (López y Fachelli, 2015, p. 21). Por último, es importante señalar que la prueba Chi Cuadrada es útil en estudios explicativos. (Espinoza, 2013, p. 48).

Finalmente, el estudio culminó con la presentación de un quinto capítulo. Este capítulo contiene el producto final elaborado por la investigadora, el cual consiste en proponer lineamientos teóricos sobre los aspectos generales que deben considerarse en el proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales, los cuales representan el principal aporte de esta tesis doctoral en materia de educación, para facilitar cambios en la actuación personal y profesional de esta población, partiendo de la construcción de la experiencia por parte de los propios participantes.

CAPÍTULO 4

RESULTADO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

CAPÍTULO 4

RESULTADO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Resultado, análisis e interpretación de datos

En este apartado, se presentan los datos recopilados mediante la aplicación del cuestionario a los profesores de la Universidad Nacional de Panamá, de acuerdo con las características planteadas en el tercer capítulo de este estudio, que responde a los objetivos propuestos en esta investigación. Dicha información se expone en tablas y gráficas. Seguidamente, se presentan los resultados.

4.1.1 Tabulación y análisis de datos

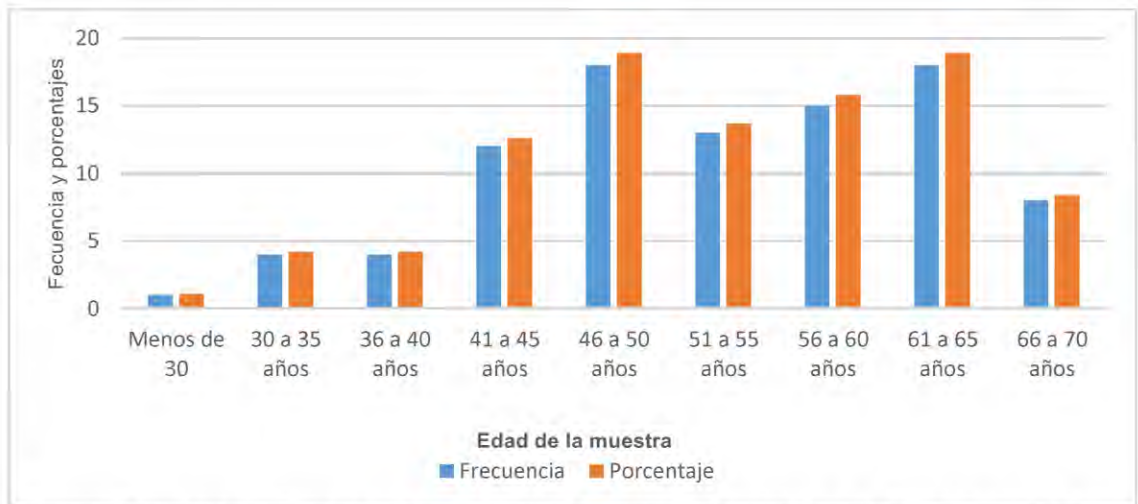
Primeramente, se presentan los resultados obtenidos de los datos sociodemográficos estudiados relacionados con la edad, el sexo, la categoría docente, el estatus del profesor, el departamento al cual pertenece y el tiempo de dedicación.

Tabla 8. Rango de edad de la muestra

Edades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30 a 35 años	4	4.2	4.2	5.3
36 a 40 años	4	4.2	4.2	9.5
41 a 45 años	12	12.6	12.6	22.1
46 a 50 años	18	18.9	18.9	41.1
51 a 55 años	13	13.7	13.7	54.7
56 a 60 años	15	15.8	15.8	70.5
61 a 65 años	18	18.9	18.9	89.5
66 a 70 años	8	8.4	8.4	97.9
Más de 70 años	2	2.1	2.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 3. Rango de edad de la muestra



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

En orden descendente a la frecuencia de respuestas, las edades de la muestra de profesores participantes se presentaron de la siguiente manera: 61 a los 65 años (18.9%), 46 a los 50 años (18.9%), 56 a los 60 años (15.8%), 51 a los 55 años (13%), 41 a los 45 años (12.6%), 66 a los 70 años (8.4%), 36 a los 40 años (4.2%), 30 a los 35 años (4.2%), más de 70 años (2.1%) y menos de 30 años (1.1%). Se observa que la mayor parte de la población se encuentra en edades mayores a los 46 años; no obstante, es alto el porcentaje de profesores mayores a los 56 años, los cuales tienen un promedio de vida laboral relativa de veinte (20) años.

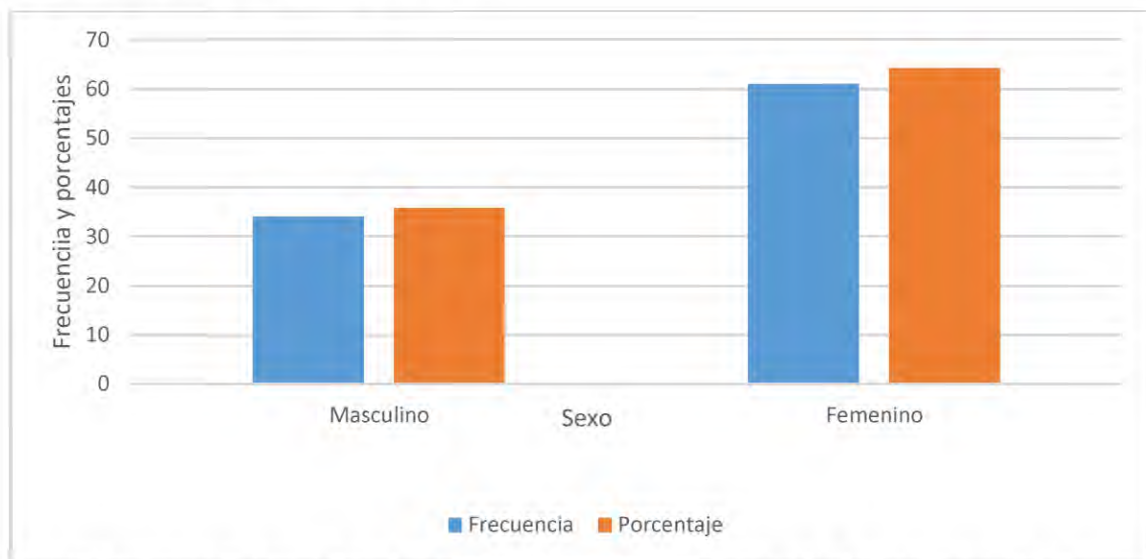
Un estudio de Mikulic et. al., (2014) ofreció evidencia científica a la hipótesis “la madurez emocional se encuentra asociada al envejecimiento”, afirmando que la experiencia acumulada proporciona mayor capacidad para ejercer el control de las emociones. (p. 282). De acuerdo con estos autores, a mayor edad se obtienen mayores oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales.

Tabla 9. Sexo de los participantes

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	34	35.8	35.8	35.8
Femenino	61	64.2	64.2	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 4. Sexo de los participantes



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

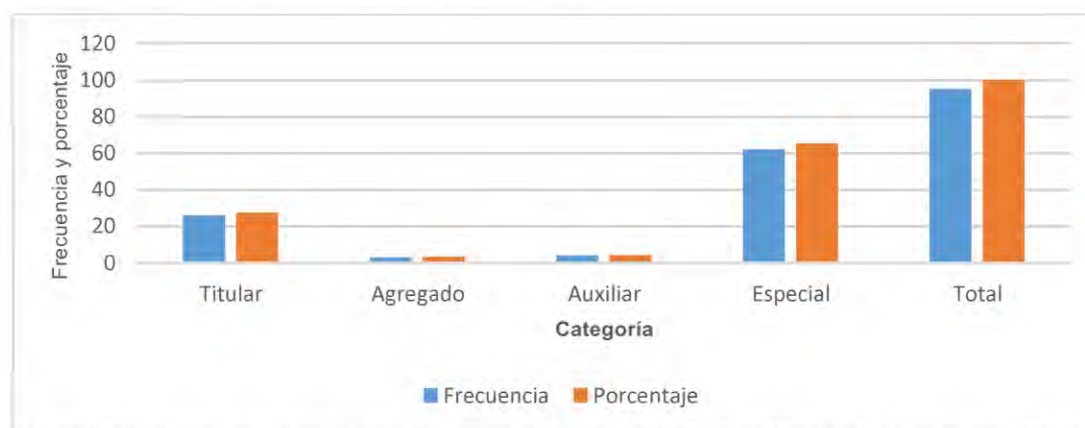
La mayoría de la muestra participante corresponde al sexo femenino (64.2%) en relación a un porcentaje menor al masculino (35.8%).

Tabla 10. Categoría académica del profesorado

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Titular	26	27.4	27.4	27.4
Agregado	3	3.2	3.2	30.5
Auxiliar	4	4.2	4.2	34.7
Especial	62	65.3	65.3	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 5. Categoría académica del profesorado



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

En orden descendente a la frecuencia de respuesta de la muestra estudiada, el 65.3% corresponde a la categoría de especial; el 27.4%, a la categoría de titular; el 4.2%, a la categoría de auxiliar; y el 3.2%, a la categoría de agregado. Se observa el menor porcentaje entre los profesores regulares, el cual integra a los tres últimos grupos. Por último, este grupo caracterizado posee más años de servicio, tiene prioridad en la organización académica y su responsabilidad académica es mayor a la de los profesores especiales. Por último, la permanencia de los profesores especiales se encuentra condicionada a otros

factores, tales como: necesidad del servicio y entrega de horarios de acuerdo con la categoría de especial. Situación que debe ser objeto de estudio en la visión prospectiva que pueda tener la universidad en cuanto a la formación del talento humano de relevo y el desarrollo de las competencias socioemocionales.

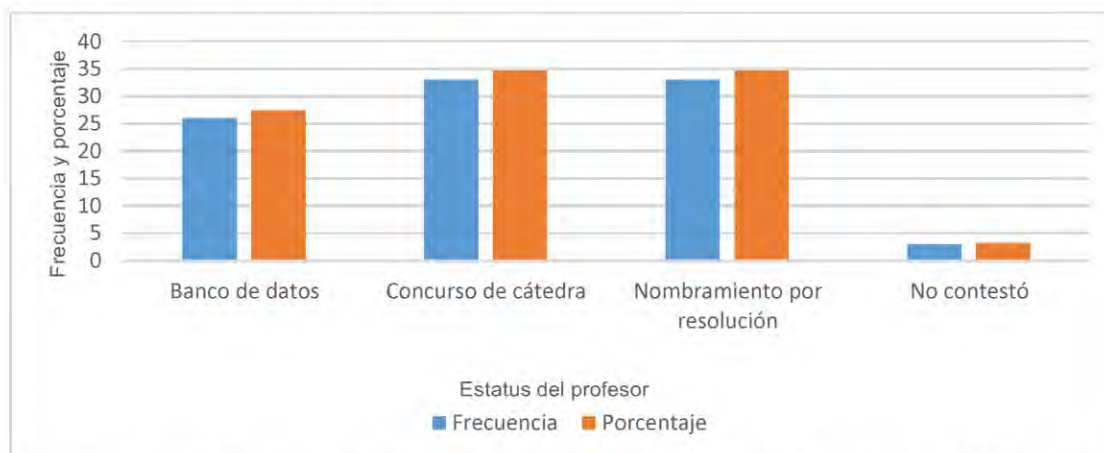
Al ofrecer planes, programas y proyectos para el desarrollo de las competencias socioemocionales se requiere el análisis de este aspecto para establecer la rentabilidad versus el impacto positivo que representa para la institución y su cuerpo de académicos.

Tabla 11. Estatus laboral del profesor universitario

Estatus	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Banco de datos	26	27.4	27.4	27.4
Concurso de cátedra	33	34.7	34.7	62.1
Nombramiento por resolución	33	34.7	34.7	96.8
No contestó	3	3.2	3.2	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 6. Estatus laboral del profesor universitario



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

En orden descendente a la frecuencia de respuesta de la muestra estudiada, el 34.7% han sido nombrados por resolución; el 34.7%, por concurso de cátedra; 27.4% por banco de datos; 3.2%, no contestó. Estos valores no coinciden con las respuestas ofrecidas por la muestra en el ítem anterior. Se observan iguales porcentajes en el grupo de profesores regulares y especiales nombrados por resolución.

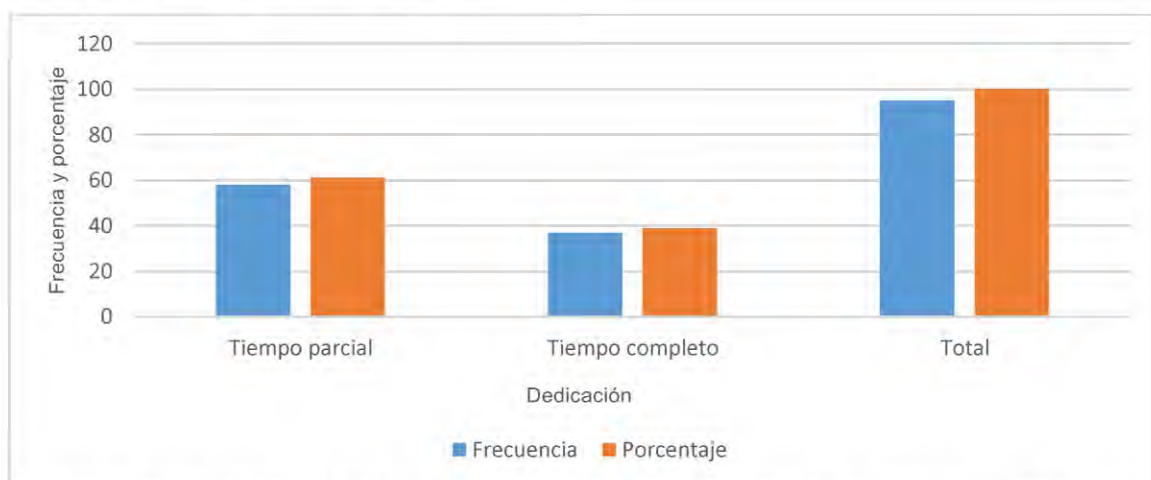
En relación con el porcentaje de los profesores nombrados por banco de datos, éstos representan el menor porcentaje; no obstante, este valor es significativo a la hora de tomar decisiones, puesto que se trata de un nombramiento anual, condicionado a la necesidad de contratación y requiere la actualización de datos, según la organización académica establecida por la institución. El último aspecto importante observado en este ítem es el 3.2% de los profesores que no respondió.

Tabla 12. Tiempo de dedicación académica

Dedicación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tiempo parcial	58	61.1	61.1	61.1
Tiempo completo	37	38.9	38.9	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 7. Tiempo de dedicación académica



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

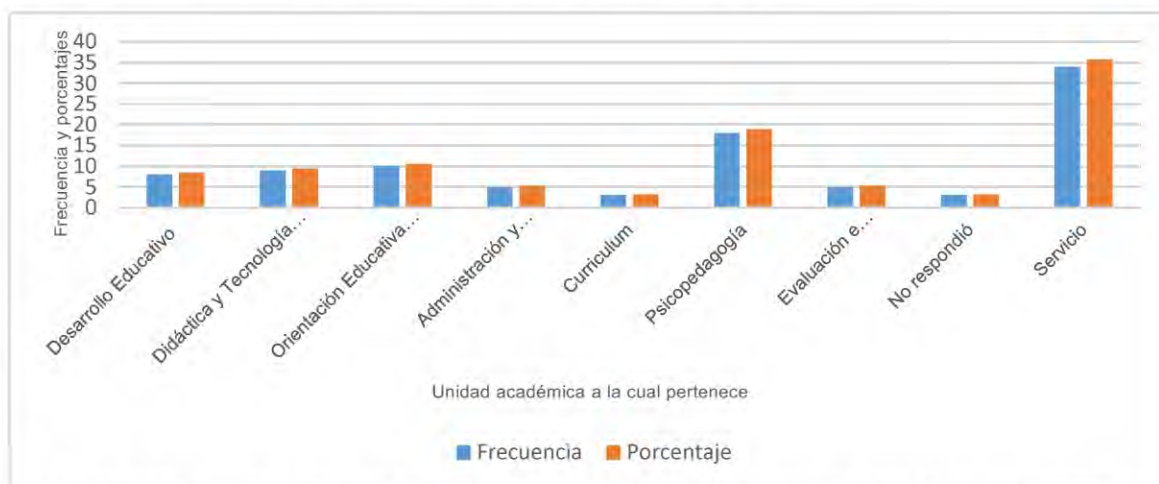
Se observa en este gráfico, al 61.1% de la muestra entregada tiempo parcial con respecto a las actividades académicas, en relación al 38.9% con dedicación a tiempo completo. Este último grupo, puede ser tomado en cuenta en el entrenamiento para el acompañamiento o asesoría de sus pares, como también en la coordinación de planes, programas y proyectos institucionales encaminados a la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales.

Tabla 13. Departamento académico a la cual pertenece el profesorado

Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo Educativo	8	8.42
Didáctica y Tecnología Educativa	9	9.47
Orientación Educativa y Profesional	10	10.53
Administración y Supervisión	5	5.26
Currículum	3	3.16
Psicopedagogía	18	18.95
Evaluación e Investigación educativa	5	5.26
No respondió	3	3.16
Servicio	34	35.79
Total	95	100.00

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 8. Departamento académico a la cual pertenece el profesorado



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Se observa entre la muestra estudiada que el 35.79% es de servicio, el 18.95% pertenece al Departamento de Psicopedagogía, el 10.53% a Orientación Educativa y Profesional, el 9.47% a Didáctica y Tecnología Educativa, el 8.42% a Desarrollo Educativo, el 5.26% a Administración y Supervisión Educativa, el 5.26% a Evaluación e Investigación Educativa, Currículum 3.16% y, un número reducido, pero significativo del 3% no indicó su procedencia. Cabe destacar que los profesores de servicio, representan un grupo de académico de otras facultades que ofrecen sus servicios a la Facultad de Ciencias de la Educación durante un semestre, pero su procedencia es de otras facultades de la Universidad de Panamá. No obstante, por lo regular estos profesores de servicio son de categoría especial, nombrados por resolución y banco de datos. Este dato es importante a la hora de tomar decisiones en cuanto a la extensión de los tiempos laborales.

En este contexto, una vez presentados los datos socio-académicos de los docentes a los cuales se les aplicó la encuesta, se procede a incorporar los resultados estadísticos (frecuencia y porcentaje) obtenidos al aplicar la encuesta a los docentes vinculados con las variables de la investigación (ver Tabla 4 de operacionalización de variables, del Capítulo III).

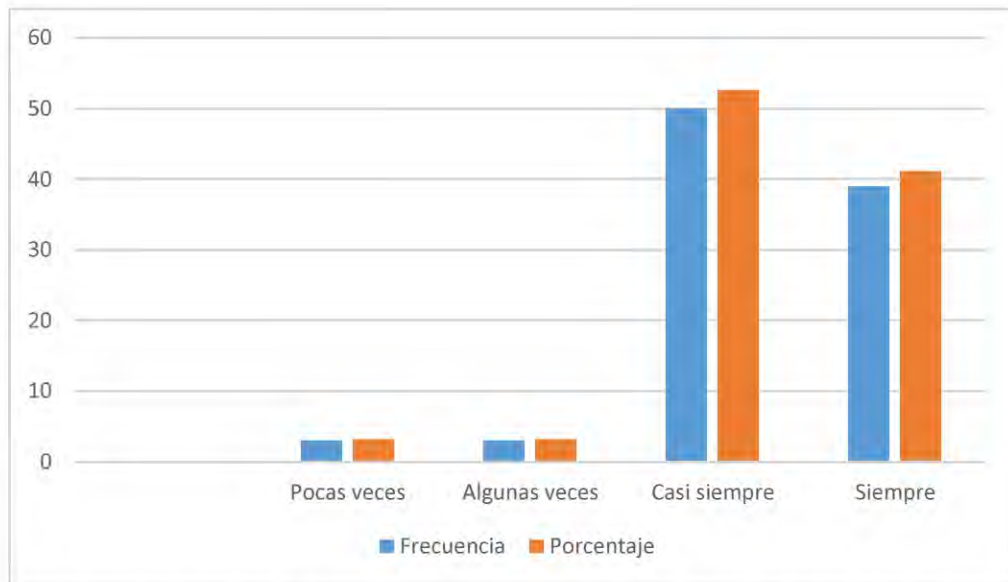
Inmediatamente, se muestran los resultados obtenidos de la variable competencias socioemocionales desde dos dimensiones, personal o emocional y social. En la primera, se revelan los datos afines con el autoconocimiento, autoconsciencia y autorregulación. En la segunda, respectivos a comunicación asertiva, conciencia social, empatía y toma de decisiones.

Tabla 14. Sabe reconocer pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales (ítem 17 relativo a autoconocimiento)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pocas veces	3	3.2	3.2	3.2
Algunas veces	3	3.2	3.2	6.3
Casi siempre	50	52.6	52.6	58.9
Siempre	39	41.1	41.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 9. Sabe reconocer pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales (ítem 17 relativo a autoconocimiento)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

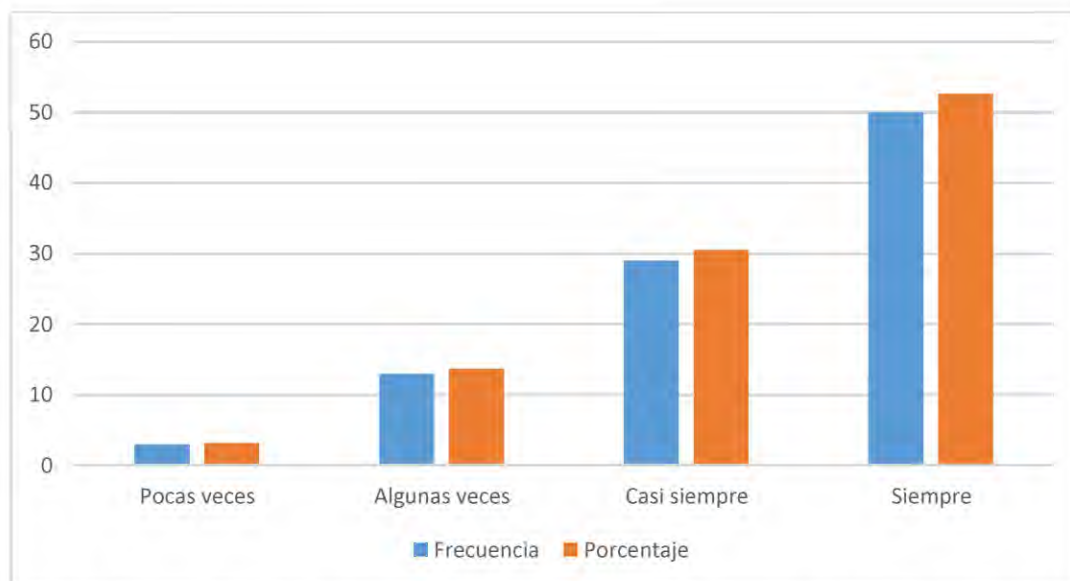
El 52.6% de los profesores afirmaron que casi siempre tienen la capacidad de reconocer sus pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales; el 41.1%, siempre; el 3.2%, algunas veces; y el 3.2%, pocas veces, y un 6,4% se encuentra en pocas veces y nunca. Esta competencia personal y/o emocional conocida como autoconocimiento, tiene incidencia en otras competencias dentro de esta categoría (autoconsciencia y autorregulación).

Tabla 15. Es capaz de reconocer su necesidad de recibir ayuda profesional (ítem 11 relativo a Autoconsciencia)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pocas veces	3	3.2	3.2	3.2
Algunas veces	13	13.7	13.7	16.8
Casi siempre	29	30.5	30.5	47.4
Siempre	50	52.6	52.6	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 10. Es capaz de reconocer su necesidad de recibir ayuda profesional (ítem 11 relativo a Autoconciencia)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

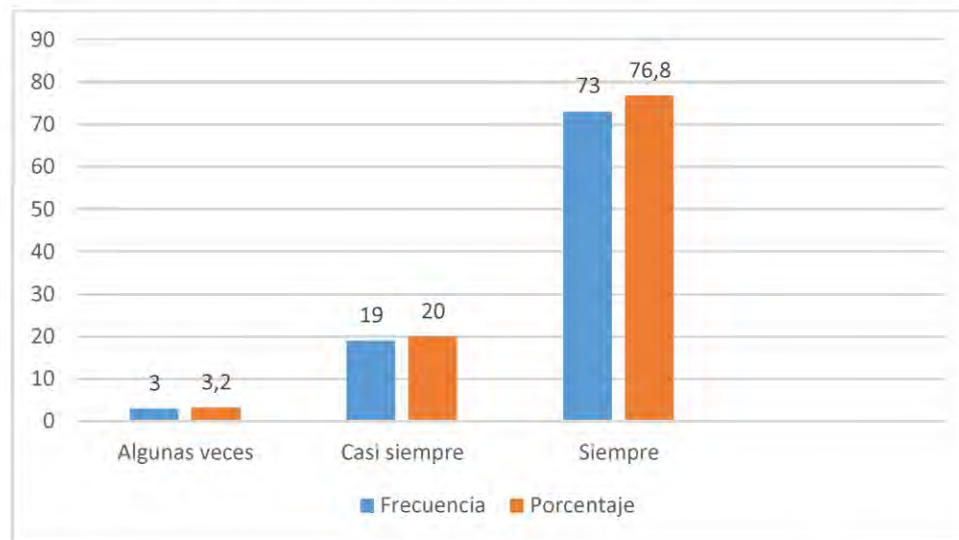
El 52.6% de los profesores indicaron que son capaces de reconocer su necesidad de recibir ayuda profesional; el 30.5%, casi siempre; el 13.7%, algunas veces; y el 3.2%, pocas veces.

Tabla 16. Se valora de manera positiva (ítem 13 relativo a Autoconciencia)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algunas veces	3	3.2	3.2	3.2
Casi siempre	19	20.0	20.0	23.2
Siempre	73	76.8	76.8	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 11. Se valora de manera positiva (ítem 13 relativo a Autoconsciencia)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

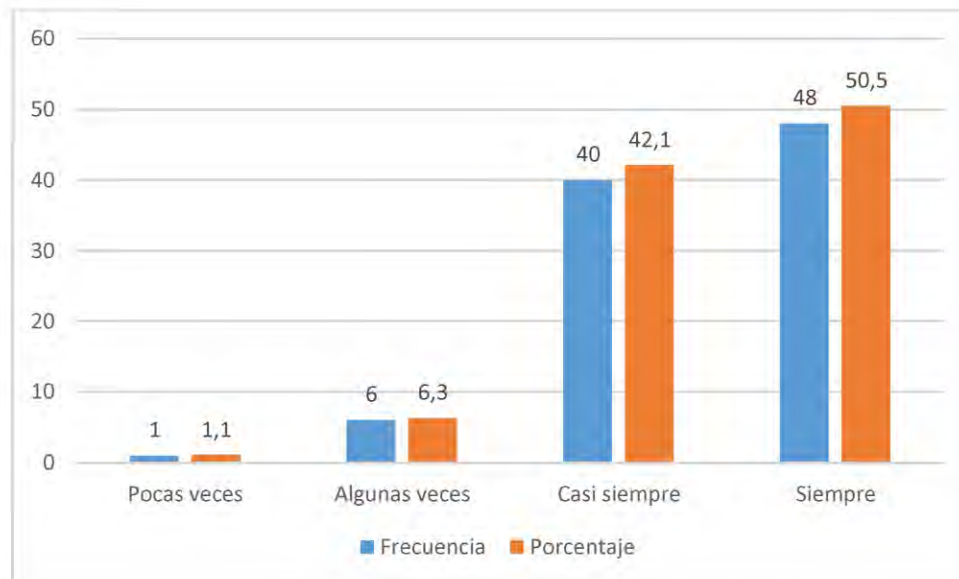
El 76.8% de los profesores señalaron que siempre se valora positivamente; el 20%, casi siempre; y el 3.2%, algunas veces. Lo representado en un 76,8 % más el 20% de casi siempre, indica que la mayoría de los docentes tienen una valoración positiva lo cual representa uno de los atributos más significativos de competencia personal y/o emocional conocida como autoconsciencia.

Tabla 17. Valida sus logros para recuperarse ante una situación difícil (ítem 10 relativo a autorregulación)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pocas veces	1	1.1	1.1	1.1
Algunas veces	6	6.3	6.3	7.4
Casi siempre	40	42.1	42.1	49.5
Siempre	48	50.5	50.5	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 12. Valida sus logros para recuperarse ante una situación difícil (ítem 10 relativo a autorregulación)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

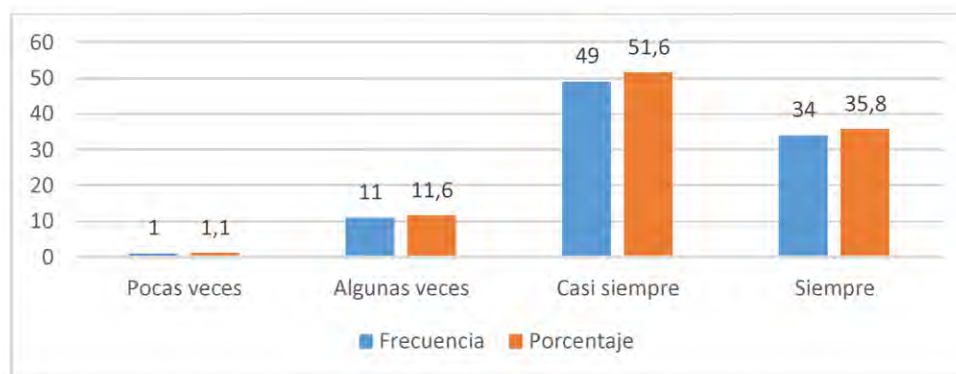
El 50.5% de los profesores afirmaron que validan siempre sus logros como mecanismo adecuado para superarse de una situación con plena consciencia de sus recursos personales; el 42.1%, casi siempre; el 6.3%, algunas veces; y el 1.1%, pocas veces.

Tabla 18. Maneja adecuadamente el estrés que le genera la vida cotidiana (ítem 14 relativo a autorregulación)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pocas veces	1	1.1	1.1	1.1
Algunas veces	11	11.6	11.6	12.6
Casi siempre	49	51.6	51.6	64.2
Siempre	34	35.8	35.8	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 13. Maneja adecuadamente el estrés que le genera la vida cotidiana (ítem 14 relativo a autorregulación)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

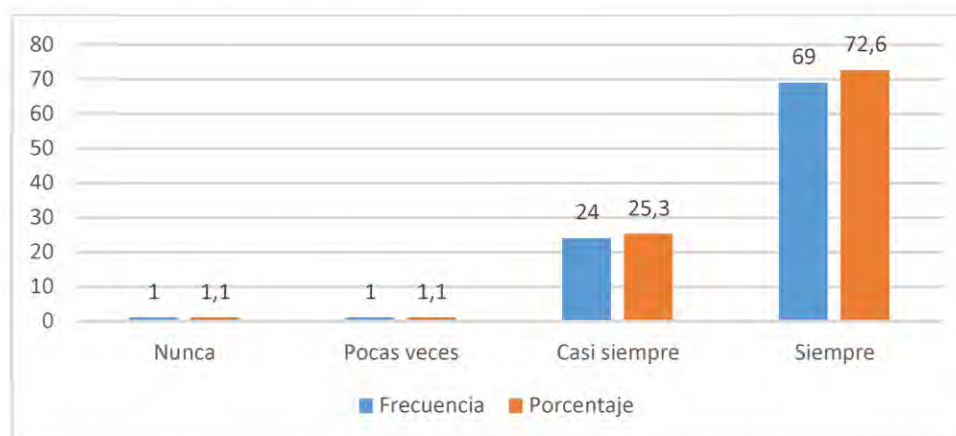
El 35.8 % de los profesores se agrupó en la opción “siempre” maneja adecuadamente el estrés que le ocasiona la vida cotidiana; el 51.6%, casi siempre; el 11.6%, algunas veces; y el 1.1% pocas veces. El manejo adecuado del estrés es uno de los atributos más significativos de competencia personal y/o emocional conocida como autorregulación, el cual tiene correspondencia con la validación de logros (ítem N°10). Esta competencia contribuye a vigilar reflexivamente las emociones propias y de los otros, al mismo tiempo, regular la tensión generada en diferentes contextos en los cuales se interactúa.

Tabla 19. Mantiene contacto visual con la otra persona, mientras ésta le habla (ítem 7 relativo a comunicación asertiva: ítem 7)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	1.1	1.1	1.1
Pocas veces	1	1.1	1.1	2.1
Casi siempre	24	25.3	25.3	27.4
Siempre	69	72.6	72.6	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 14. Mantiene contacto visual con la otra persona, mientras ésta le habla (ítem 7 relativo a comunicación asertiva: ítem 7)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

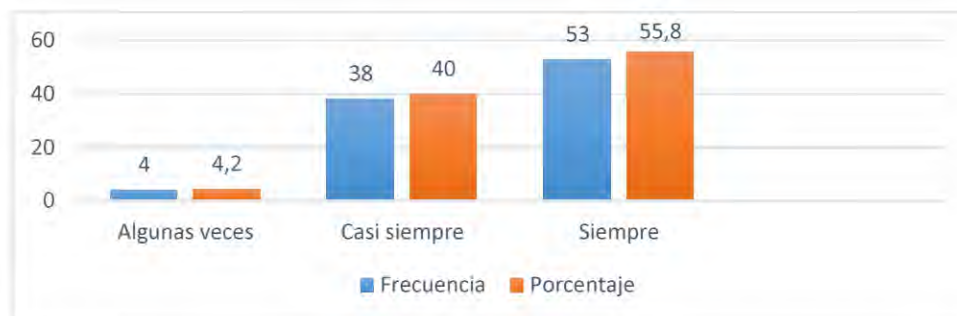
Esta competencia es relevante en las personas, especialmente cuando se labora como docente universitario, la gráfica muestra que el 72.6% de los profesores optó por responder la opción “siempre” mantiene contacto visual con la otra persona mientras habla con ésta; el 25.3%, casi siempre; el 1.1%, pocas veces; y el 1.1% nunca.

Tabla 20. Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles (ítem 9 relativo a comunicación asertiva)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algunas veces	4	4.2	4.2	4.2
Casi siempre	38	40.0	40.0	44.2
Siempre	53	55.8	55.8	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 15. Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles (ítem 9 relativo a comunicación asertiva)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

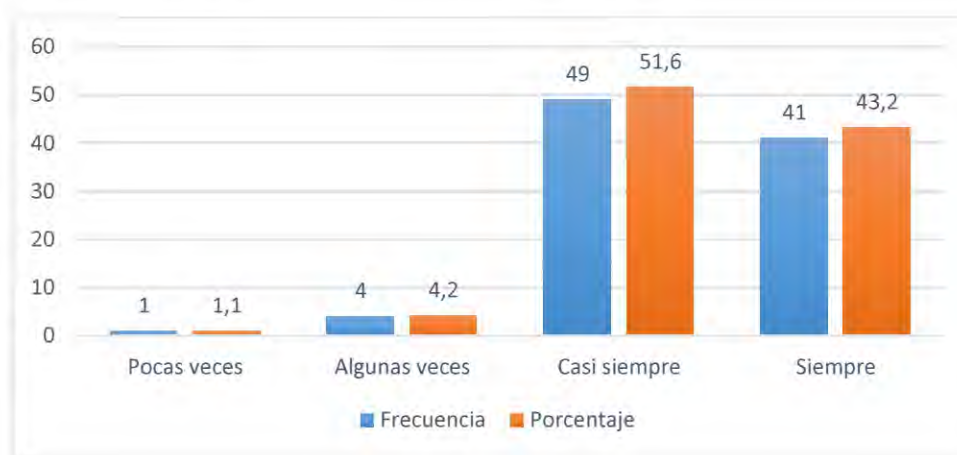
El gráfico anterior deja entrever que los profesores proponen soluciones mediadoras en situaciones difíciles, optando por las respuestas “siempre” (55.8%) y “casi siempre” (40%), con respecto al 4.2% que indicó algunas veces. Estos porcentajes siempre y casi siempre totalizan 95,8% lo que demuestra que poseen la competencia social conocida como comunicación asertiva, la cual requiere que las personas posean ciertas cualidades, tales como imparcialidad, tolerancia, sensibilidad y discreción, entre otras.

Tabla 21. Se centra en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos (ítem 16 relativo a comunicación asertiva)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pocas veces	1	1.1	1.1	1.1
Algunas veces	4	4.2	4.2	5.3
Casi siempre	49	51.6	51.6	56.8
Siempre	41	43.2	43.2	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 16. Se centra en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos (ítem 16 relativo a comunicación asertiva)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

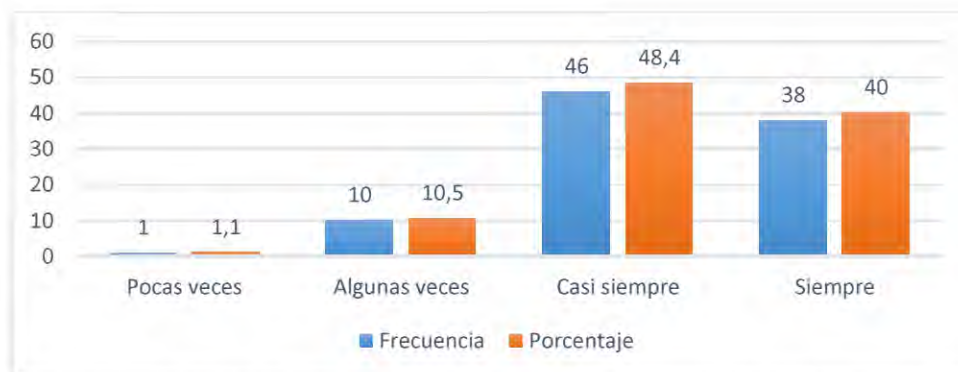
El 42.2 % de los profesores respondieron “siempre” se centran en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos; el 51.6%, “casi siempre”; el 4.2%, “algunas veces”; y el 1.1%, “pocas veces”. Este atributo mantiene correspondencia con el contacto visual (ítem 7) y proponer soluciones mediadoras (ítem 9).

Tabla 22. Se integra cómodamente a distintos grupos sociales (ítem 18 relativo a conciencia social)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pocas veces	1	1.1	1.1	1.1
Algunas veces	10	10.5	10.5	11.6
Casi siempre	46	48.4	48.4	60.0
Siempre	38	40.0	40.0	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 17. Se integra cómodamente a distintos grupos sociales (ítem 18 relativo a conciencia social)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Se observa que el 40% indicó “siempre” se integra a distintos grupos sociales; el 48.4%, “casi siempre”; el 10.5%, “algunas veces”; y el 1.1% pocas veces. En total, 88,4% seleccionan la opción siempre y casi siempre lo que implica que han desarrollado la habilidad de la persona dentro de la competencia social conocida como conciencia social.

Tabla 23. Suele ofrecerles apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad socio emocional, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona (ítem 12 relativo a empatía)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pocas veces	3	3.2	3.2	3.2
Algunas veces	16	16.8	16.8	20.0
Casi siempre	41	43.2	43.2	63.2
Siempre	35	36.8	36.8	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 18. Suele ofrecerles apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad socio emocional, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona (ítem 12 relativo a empatía)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

La empatía es una competencia esencial, participativa y experiencial considerada relevante en el entendimiento interpersonal, especialmente en tiempos de crisis como lo ha sido la pandemia actual del COVID-19. En los datos obtenidos, se observa que el 36.8% indicó que siempre les ofrece apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona; el 43.6%, casi siempre, el 16.8 % algunas veces y el 3.2% pocas veces.

Tabla 24. Empatiza con aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad (ítem 15 relativo a empatía)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algunas veces	1	1.1	1.1	1.1
Casi siempre	18	18.9	18.9	20.0
Siempre	76	80.0	80.0	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 19. Empatiza con aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad (ítem 15 relativo a empatía)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

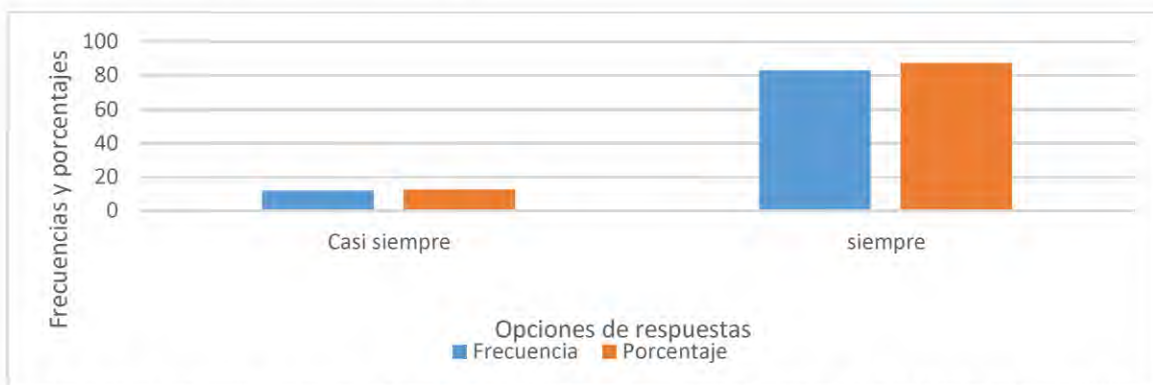
En este gráfico, el 80% respondió “siempre”, mientras el 18.9% “casi siempre”, y el 1.1% “algunas veces” empatizan con los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Este atributo corresponde a la competencia social conocida como empatía. Estos resultados deberían tener correspondencia con el ítem 12 debido a que ambos se refieren a comportamientos propios de la competencia social conocida como empatía; no obstante, los datos presentan comportamientos diferentes, puesto que los profesores muestran más empatía con los estudiantes, con respecto a sus colegas.

Tabla 25. Asume las consecuencias de sus propias decisiones con respecto a su trato con los demás (ítem 8 relativo a toma de decisiones)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	12	12.6	12.6	12.6
Siempre	83	87.4	87.4	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 20. Asume las consecuencias de sus propias decisiones con respecto a su trato con los demás (ítem 8 relativo a toma de decisiones)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

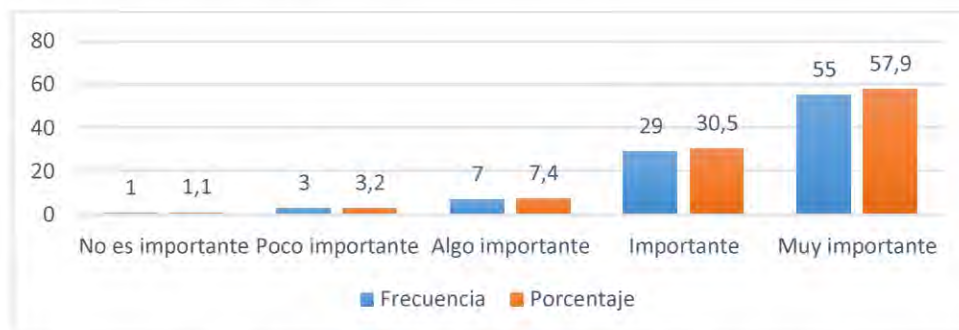
El 100% de los profesores mostraron en la selección de sus respuestas que poseen la capacidad de asumir las consecuencias de sus propias decisiones con respecto al trato hacia las demás, eligiendo la opción “siempre” (87.4%) o “casi siempre” (12.6%). Es importante señalar que, las decisiones de las personas basadas en el respeto y el cuidado mutuo, permiten el fortalecimiento de vínculos afectivos sanos en las interacciones diarias. No obstante, los resultados obtenidos en ítems anteriores generan disonancia con respecto a los derivados en este ítem. Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos de la variable proceso de transición del profesor universitario, la cual comprende tres dimensiones claves: cambios en la actuación personal, cambios en la actuación profesional y lineamientos para la transición del profesor universitario. En la primera, se obtienen datos vinculados a uso de estrategias para la gestión de la emoción, comunicación y negociación. En la segunda, análogos a uso de la metodología multimodal y contribución académica. En la tercera y última, referentes a estrategias de formación, asesoría-acompañamiento, evaluación-monitoreo, alianzas interinstitucionales, normativas y otras acciones claves.

Tabla 26. Es conveniente que los profesores cuenten con grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical, para promover la salud mental (ítem 19 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No es importante	1	1.1	1.1	1.1
Poco importante	3	3.2	3.2	4.2
Algo importante	7	7.4	7.4	11.6
Importante	29	30.5	30.5	42.1
Muy importante	55	57.9	57.9	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 21. Es conveniente que los profesores cuenten con grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical, para promover la salud mental (ítem 19 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

El 57.9% de los profesores opinó que es muy importante contar con grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical (zumba y otras modalidades) en beneficio de la salud mental; el 30.5%, es importante; el 7.4%, es algo importante; el 3.2%, es poco importante; y el 1.1%, no es importante. Este indicador pertenece al uso de estrategias para

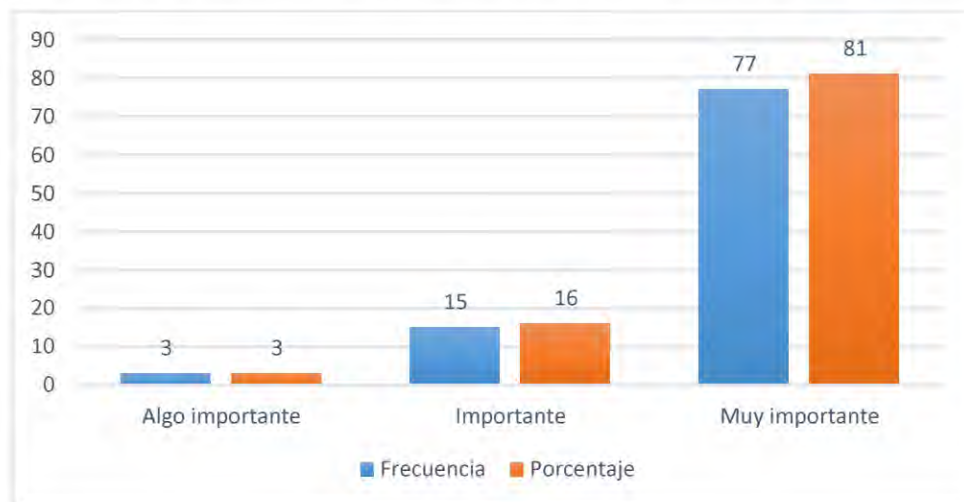
la adecuada gestión de la emoción, como facilitar cambios en la actuación personal, lo cual implica la utilización del saber organizativo de la institución para la generación de interacciones mediante espacios de participación entre los agentes involucrados en esa transición hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales. (Raciti, 2016).

Tabla 27. Es importante que el profesorado aprenda estrategias que le ayuden a manejar sus emociones (ítem 29 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	3	3	3	3
Importante	15	16	16	19
Muy importante	77	81	81	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 22. Es importante que el profesorado aprenda estrategias que le ayuden a manejar sus emociones (ítem 29 relativo a uso de estrategias para la gestión de la emoción)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

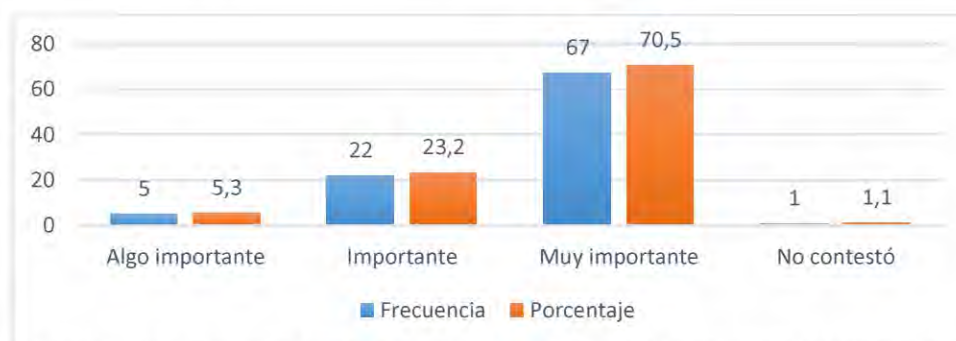
El 81% de los profesores opinaron que es muy importante aprender estrategias para la gestión de la emoción; el 16%, es importante; y el 3% es algo importante. Al sumar los porcentajes de muy importante e importante se obtiene un valor de 96,9% lo que indica que para los docentes resulta de interés y relevancia manejar estrategias para la gestión de las emociones.

Tabla 28. Es necesario realizar talleres dirigidos a los profesores para promover el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación (ítem 31 relativo a uso y manejo de estrategias de comunicación y negociación)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	5	5.3	5.3	5.3
Importante	22	23.2	23.2	28.4
Muy importante	67	70.5	70.5	98.9
No contestó	1	1.1	1.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 23. Es necesario realizar talleres dirigidos a los profesores para promover el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación (ítem 31 relativo a uso y manejo de estrategias de comunicación y negociación)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

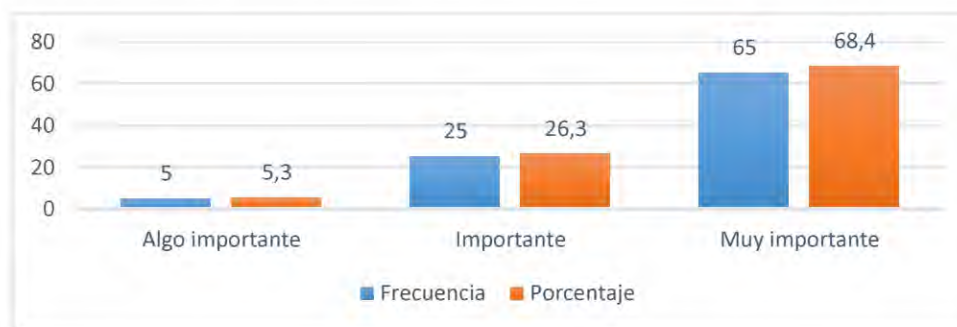
El 70.5% de la muestra de profesores opinó que es muy importante promover talleres de técnicas de comunicación asertiva y negociación dirigidos a profesores; el 23.2%, es importante; el 5.3%, algo importante; y el 1.1% no contestó. Cabe destacar la importancia de este ítem como recomendación de la mayoría de los sujetos encuestados para promover cambios en su actuación profesional, principalmente en la relación entre pares, con autoridades, administrativos y estudiantes, entre otros actores sociales.

Tabla 29. En este tiempo de Covid-19, es primordial que el profesor universitario se sienta cómodo al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas (ítem 20 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	5	5.3	5.3	5.3
Importante	25	26.3	26.3	31.6
Muy importante	65	68.4	68.4	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 24. En este tiempo de Covid-19, es primordial que el profesor universitario se sienta cómodo al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas (ítem 20 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

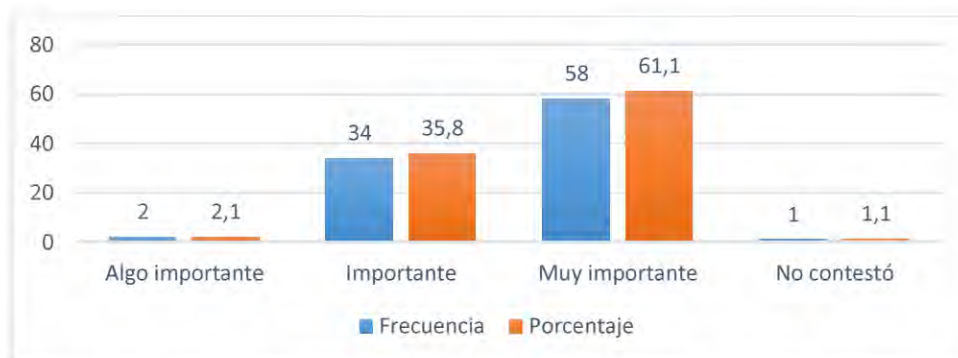
Con respecto a cambios en la actuación profesional, el 68% de los profesores seleccionó la opción muy importante alternar las clases sincrónicas con las clases en la implementación de la metodología multimodal; el 26.3%, importantes; y el 5.3% algo importante. Cabe destacar la importancia de la metodología multimodal, como una práctica pedagógica común de las instituciones universitarias en tiempos de Covid-19.

Tabla 30. La metodología multimodal demanda flexibilidad y participación del profesorado (ítem 23 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	2	2.1	2.1	2.1
Importante	34	35.8	35.8	37.9
Muy importante	58	61.1	61.1	98.9
No contestó	1	1.1	1.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 25. La metodología multimodal demanda flexibilidad y participación del profesorado (ítem 23 relativo a uso y manejo de la metodología multimodal)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

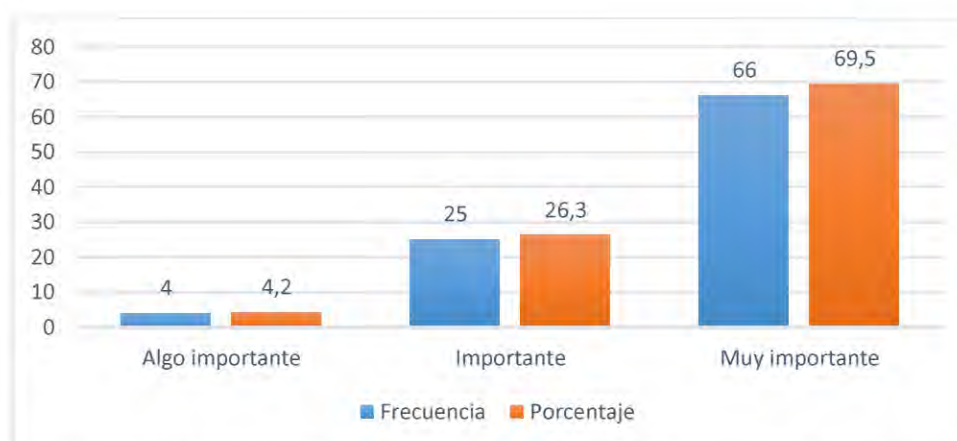
Entre los aspectos relacionados con cambios necesarios en la actuación profesional, el 61.1% consideró muy importante la flexibilidad y participación del profesorado con respecto a la metodología multimodal; el 35.8%, señaló es importante; el 2.1%, algo importante; y el 1.1% no contestó. Cabe destacar, la correspondencia de este ítem con el N°20.

Tabla 31. El profesorado universitario requiere motivación, para asumir su compromiso con el desarrollo de actividades de extensión (ítem 22 relativo a contribución académica)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	4	4.2	4.2	4.2
Importante	25	26.3	26.3	30.5
Muy importante	66	69.5	69.5	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 26. El profesorado universitario requiere motivación, para asumir su compromiso con el desarrollo de actividades de extensión (ítem 22 relativo a contribución académica)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

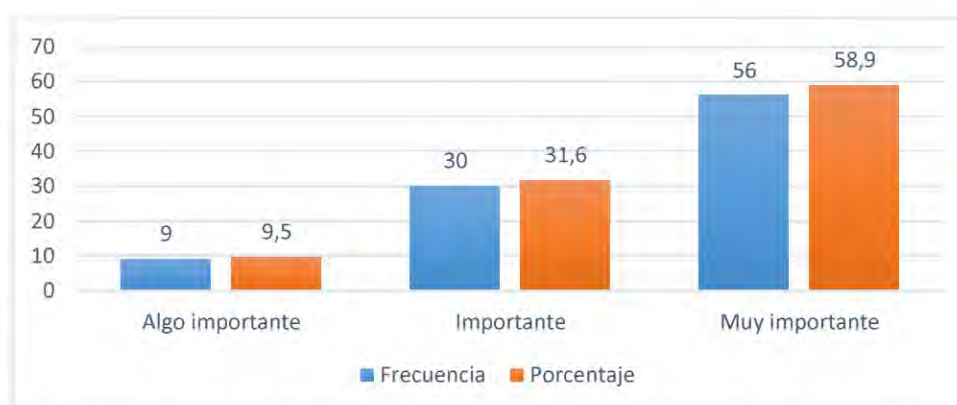
El 69.5% de los sujetos encuestados coinciden en señalar muy importante la motivación del profesorado para asumir compromisos con el desarrollo de actividades de extensión y promover cambios en su actuación profesional, lo cual se encuentra estrechamente ligado con el mejoramiento de su contribución académica; el 26.3%, indicó es importante; y el 4.2%, algo importante.

Tabla 32. Los profesores precisan de mayor motivación para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de la universidad (ítem 26 relativo a contribución académica)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	9	9.5	9.5	9.5
Importante	30	31.6	31.6	41.1
Muy importante	56	58.9	58.9	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 27. Los profesores precisan de mayor motivación para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de la universidad (ítem 26 relativo a contribución académica)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

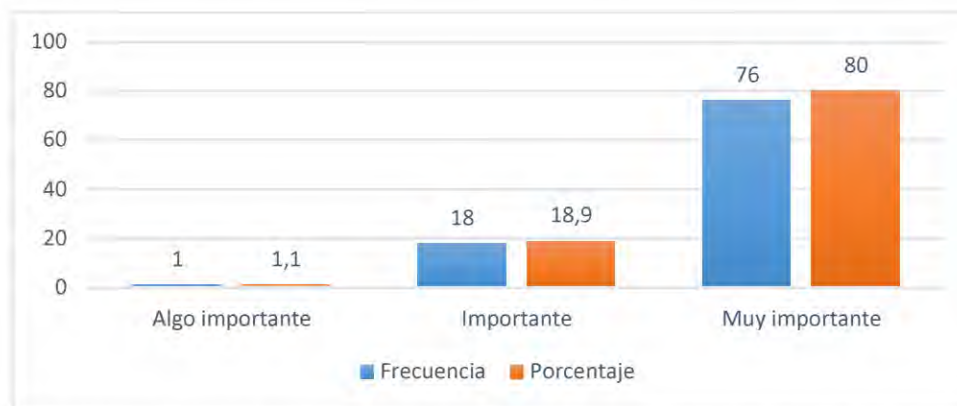
En relación con los cambios en su actuación profesional, el 58.9% de la muestra encuestada consienten que es muy importante la motivación para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en su contribución académica en la universidad. El 31.6%, indicó es importante; y el 9.5%, algo importante, resultados que reflejan el compromiso e interés de los docentes por insertarse en el cumplimiento de los ODS y vincularlos con su actuación profesional para lograr una educación más inclusiva y de calidad. Este hecho es importante en el contexto actual donde las políticas educativas a nivel superior deben ir encaminadas hacia los ODS, lo cual implica poco interés en su cumplimiento.

Tabla 33. La toma de decisiones eficaces y para beneficio de los profesores, garantiza la comunicación efectiva y asertiva en la institución (ítem 28 relativo a contribución académica)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	7	7.4	7.4	7.4
Importante	27	28.4	28.4	35.8
Muy importante	61	64.2	64.2	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 28. La toma de decisiones eficaces y para beneficio de los profesores, garantiza la comunicación efectiva y asertiva en la institución (ítem 28 relativo a contribución académica)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

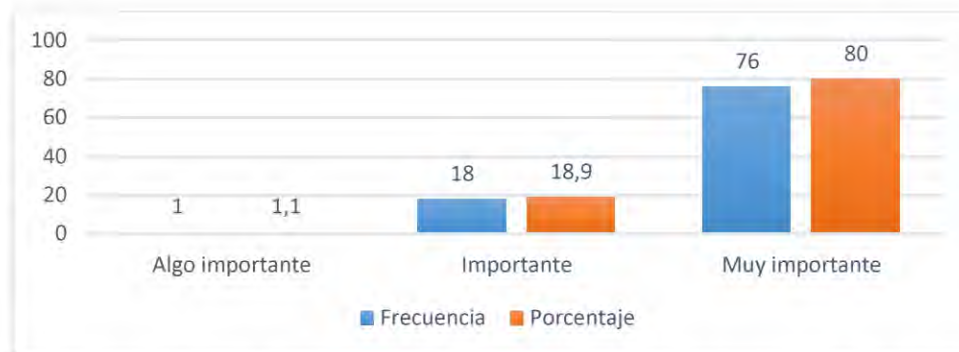
Con respecto a si la toma de decisiones eficaces en beneficio mutuo, garantiza la comunicación efectiva y asertiva, el 64.2% de los sujetos encuestados opinaron que es muy importante; el 28.4%, es importante; y el 7.4%, es algo importante. Este es uno de los criterios importantes en la dimensión cambios en la actuación profesional del proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales, lo cual garantiza una mejor contribución académica.

Tabla 34. Es importante que los profesores cumplan sus funciones sustentadas en los principios, valores, misión y visión institucional (ítem 34 relativo a contribución académica)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	1	1.1	1.1	1.1
Importante	18	18.9	18.9	20.0
Muy importante	76	80.0	80.0	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 29. Es importante que los profesores cumplan sus funciones sustentadas en los principios, valores, misión y visión institucional (ítem 34 relativo a contribución académica)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

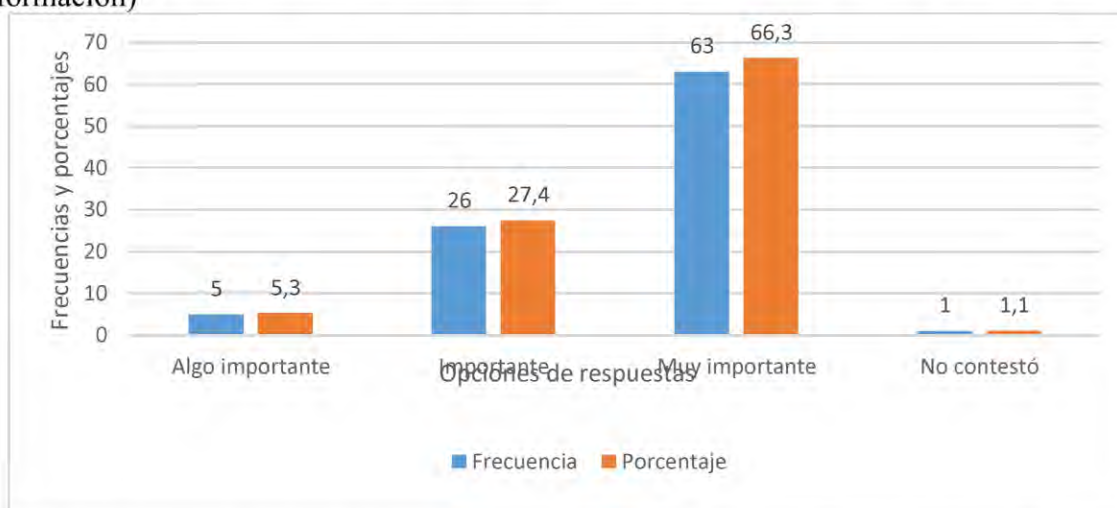
El 71.6% de los encuestados respondieron es muy importante que los profesores universitarios cumplan con sus funciones académicas sobre la base de los principios, valores, misión y visión institucional. El 18.8% opinó es importante; y el 1.1%, algo importante. Este ítem mantiene correspondencia con los ítems 22, 26 y 28, los cuales mantienen relación con la contribución académica del profesor universitario para lograr cambios en su actuación profesional, en el proceso de transición hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales.

Tabla 35. La participación en la formación formal e informal es vital en la promoción de las competencias socioemocionales en el profesorado (ítem 24 relativo a estrategias de formación)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	5	5.3	5.3	5.3
Importante	26	27.4	27.4	32.6
Muy importante	63	66.3	66.3	98.9
No contestó	1	1.1	1.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 30. La participación en la formación formal e informal es vital en la promoción de las competencias socioemocionales en el profesorado (ítem 24 relativo a estrategias de formación)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Se observa en el gráfico que el 66.3% de los profesores coinciden en considerar muy importante la participación del profesorado en programas de formación formal e informal para la transición hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales. El 27.4%

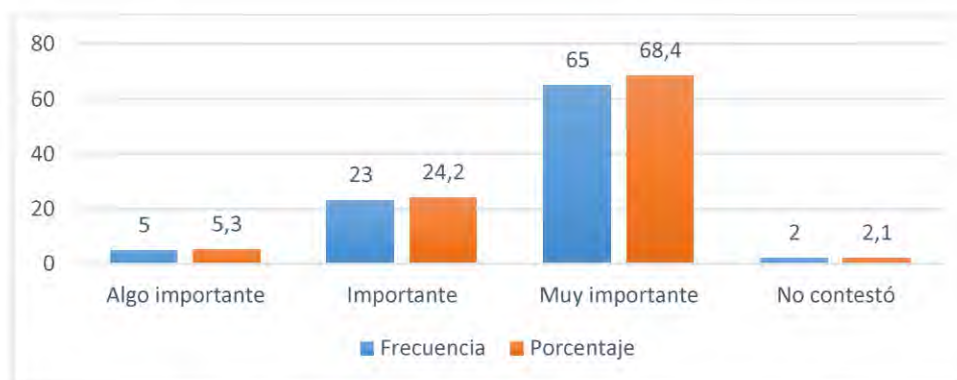
opinaron es importante; el 5.3%, algo importante; y el 1.1% no contestó. Cabe resaltar, el elemento formación del profesorado en las tendencias globales actuales para el desarrollo de las competencias socioemocionales, considerado un aspecto relevante al momento de definir lineamientos claves.

Tabla 36. Los profesores universitarios necesitan que la institución les ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones (ítem 25 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	5	5.3	5.3	5.3
Importante	23	24.2	24.2	29.5
Muy importante	65	68.4	68.4	97.9
No contestó	2	2.1	2.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 31. Los profesores universitarios necesitan que la institución les ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones (ítem 25 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

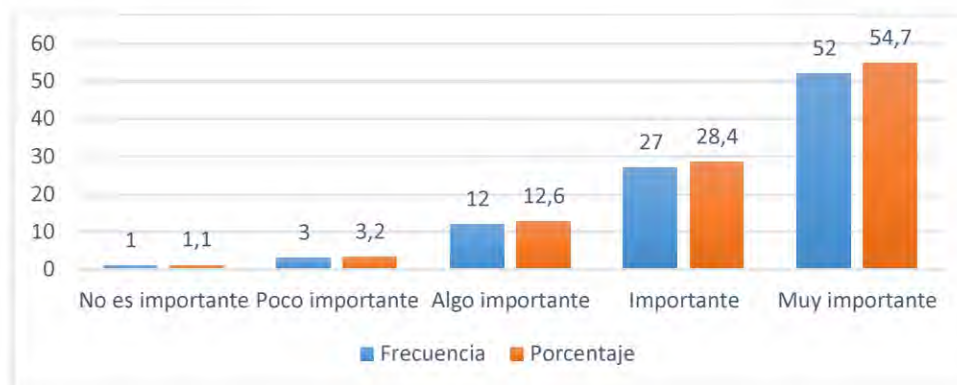
El 68.4% de los profesores encuestados optaron por considerar muy importante que la institución ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones de los profesores. El 24.2% opinó es importante; el 5.3%, algo importante; y el 2.1% no contestó. Este elemento es relevante entre lineamientos claves. No obstante, el porcentaje sin contestar puede representar desinterés o falta de conocimiento por parte del profesor sobre el tema de competencias socioemocionales.

Tabla 37. La universidad debe promover acciones de acompañamiento a los profesores para la solución de situaciones personales y profesionales (ítem 32 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No es importante	1	1.1	1.1	1.1
Poco importante	3	3.2	3.2	4.2
Algo importante	12	12.6	12.6	16.8
Importante	27	28.4	28.4	45.3
Muy importante	52	54.7	54.7	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 32. La universidad debe promover acciones de acompañamiento a los profesores para la solución de situaciones personales y profesionales (ítem 32 relativo a estrategias de asesoría y acompañamiento)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

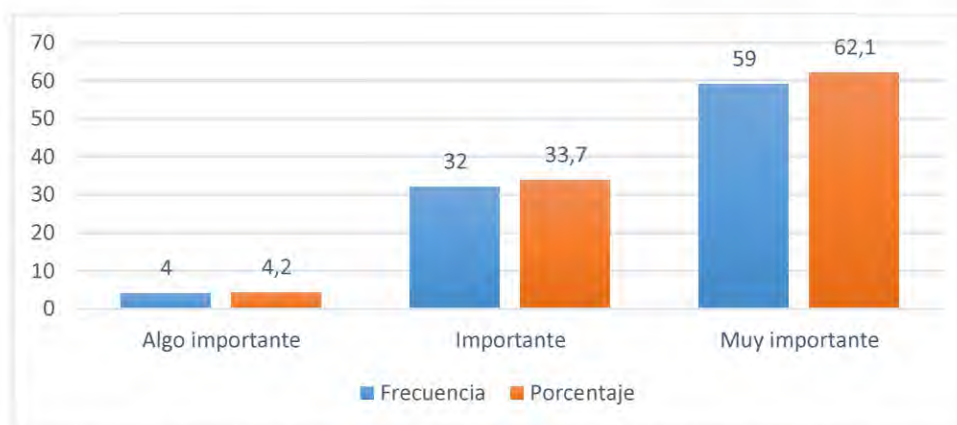
El 54.7% de los profesores encuestados opinaron es muy importante que la universidad promueva acciones institucionales de acompañamiento a los profesores para la solución de sus situaciones personales y profesionales. El 28.4% consintió esta acción, como algo importante; el 12.65%, algo importante; el 3.2%, poco importante; y el 1.1%, no es importante. Sumando los tres porcentajes algo importante, poco importante y no es importante se obtiene un 44,25% situación que requiere ser considerada para lograr integrar este grupo de docentes en actividades de apoyo, acompañamiento y asesoría sobre cómo abordar positiva y favorablemente situaciones personales y profesionales. Por otra parte, algunas estrategias planteadas en este ítem para realizar dicho acompañamiento, corresponden a llamadas telefónicas, e-mail, tutorías, mentorías, reuniones, talleres, foros, webinar, entre otros.

Tabla 38. Se requiere la valoración de las competencias socioemocionales en los profesores, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación (ítem 21 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	4	4.2	4.2	4.2
Importante	32	33.7	33.7	37.9
Muy importante	59	62.1	62.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 33. Se requiere la valoración de las competencias socioemocionales en los profesores, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación (ítem 21 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Entre las orientaciones relacionadas con estrategias de evaluación y monitoreo en el proceso de transición hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales del profesor universitario, las cuales pueden ser consideradas como lineamientos claves, el 62.1% de los sujetos encuestados señalaron que es muy importante la valoración de las

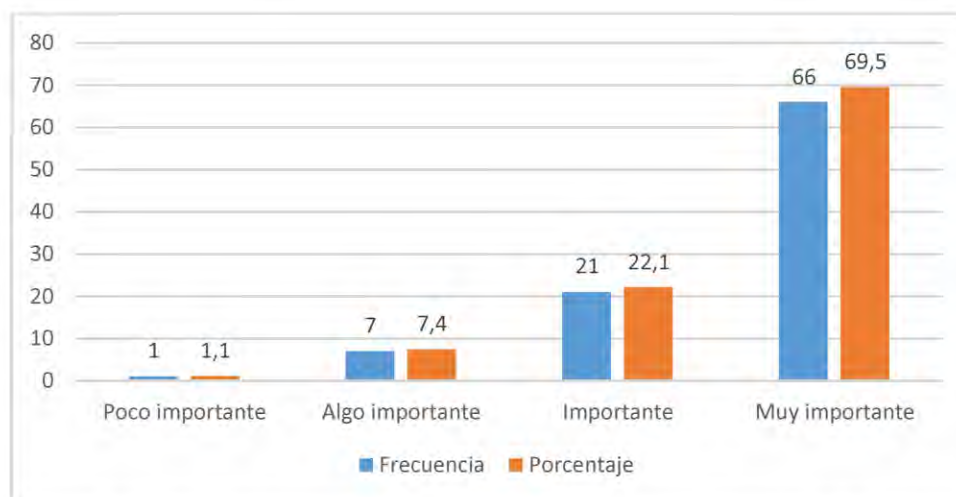
competencias socioemocionales en los profesores, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación. Por otra parte, el 33.7% respondió es importante y el 4.2% algo importante. Estos datos permiten percibir disposición de parte de los profesores universitarios para la evaluación de sus competencias socioemocionales.

Tabla 39. Se debería promover más investigaciones que generen alternativas, para una mejor evaluación de las competencias socioemocionales del profesorado (ítem 30 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco importante	1	1.1	1.1	1.1
Algo importante	7	7.4	7.4	8.4
Importante	21	22.1	22.1	30.5
Muy importante	66	69.5	69.5	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 34. Se debería promover más investigaciones que generen alternativas, para una mejor evaluación de las competencias socioemocionales del profesorado (ítem 30 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

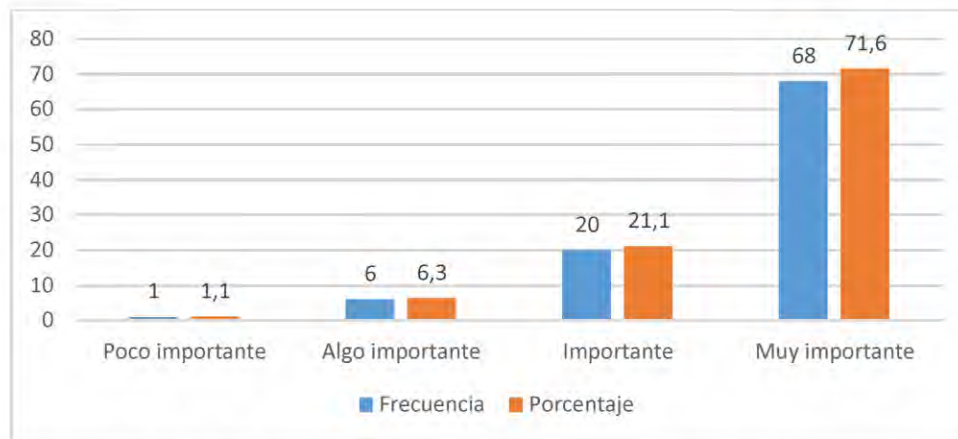
El 69.5% de los profesores encuestados opinaron es muy importante promover investigaciones que generen alternativas, para una mejor evaluación del profesorado; el 22.1% indicó es importante; el 7.4%, es algo importante; y el 1.1% poco importante. Este aspecto es fundamental al establecer lineamientos para el proceso de transición del profesorado hacia las competencias socioemocionales.

Tabla 40. Se requiere la evaluación continua y constante de las competencias socioemocionales de los profesores (ítem 33 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco importante	1	1.1	1.1	1.1
Algo importante	6	6.3	6.3	7.4
Importante	20	21.1	21.1	28.4
Muy importante	68	71.6	71.6	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 35. Se requiere la evaluación continua y constante de las competencias socioemocionales de los profesores (ítem 33 relativo a estrategias de evaluación y monitoreo)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

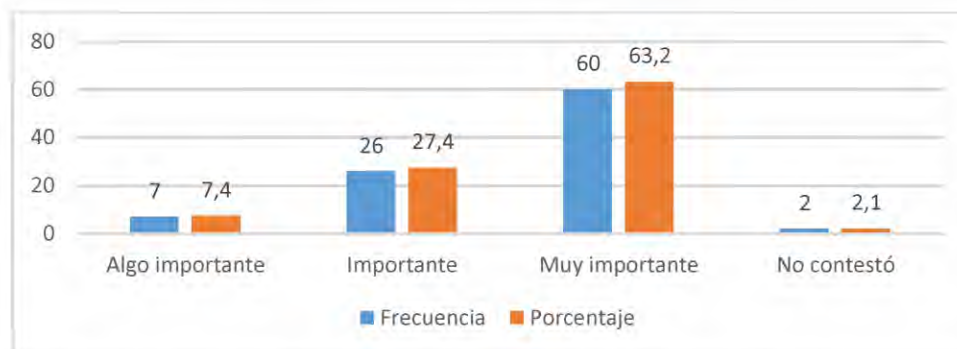
En el gráfico se observa un 71.6% de la muestra de profesores que indicó es muy importante o importante la evaluación continua y constante de las competencias socioemocionales en los profesores; el 21.1% con la opción de respuesta es importante; 6.3%, es algo importante; y el 1.1 % poco importante. Los dos últimos porcentajes permiten considerar que hubo desinterés o falta de motivación en responder el ítem. Por otra parte, este aspecto debe considerarse en el diseño de lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Tabla 41. Las alianzas intersectoriales son importantes para la creación y fortalecimiento de una política institucional que promueva las competencias socioemocionales en el contexto universitario (ítem 27 relativo a alianzas interinstitucionales)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	7	7.4	7.4	7.4
Importante	26	27.4	27.4	34.7
Muy importante	60	63.2	63.2	97.9
No contestó	2	2.1	2.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 36. Las alianzas intersectoriales son importantes para la creación y fortalecimiento de una política institucional que promueva las competencias socioemocionales en el contexto universitario (ítem 27 relativo a alianzas interinstitucionales)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

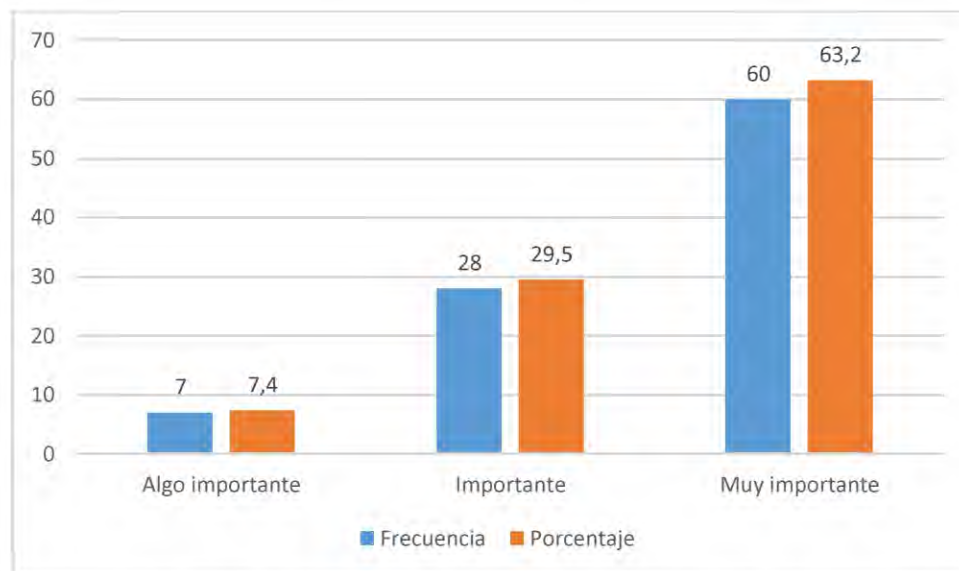
El 63.2% de los profesores encuestados consideró muy importante e importante la creación y fortalecimiento de una política institucional para promover las competencias socioemocionales en el contexto universitario, a través de las alianzas estratégicas. El 27% señaló es importante; el 7.4%, algo importante; y el 2.1% no respondió.

Tabla 42. Es necesaria la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional en la institución y en el país (ítem 35 relativo a normativas)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Algo importante	7	7.4	7.4	7.4
Importante	28	29.5	29.5	36.8
Muy importante	60	63.2	63.2	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 37. Es necesaria la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional en la institución y en el país (ítem 35 relativo a normativas)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

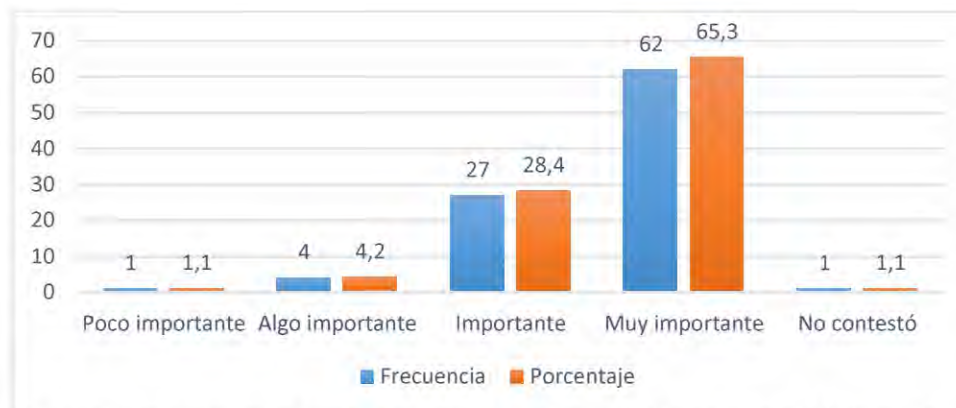
En el gráfico, el 63.2% de los profesores encuestados, indicaron es muy importante o importante la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional en la institución y en el país, mientras el 29.4% optaron por la opción de respuesta importante; y el 7.4%, algo importante. Al respecto, se puede señalar, que este aspecto reviste especial importancia para los docentes y es necesario considerarlo, como parte de los lineamientos claves necesarios para el proceso de transición del profesorado universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Tabla 43. Es indispensable definir indicadores para el desarrollo de programas y proyectos que promuevan las competencias socioemocionales (ítem 36 relativo a otras acciones claves)

Opciones de respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco importante	1	1.1	1.1	1.1
Algo importante	4	4.2	4.2	5.3
Importante	27	28.4	28.4	33.7
Muy importante	62	65.3	65.3	98.9
No contestó	1	1.1	1.1	100.0
Total	95	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 38. Es indispensable definir indicadores para el desarrollo de programas y proyectos que promuevan las competencias socioemocionales (ítem 36 relativo a otras acciones claves)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

El 65.3% respondieron es muy importante la definición de indicadores para el desarrollo de programas y proyectos que promuevan las competencias socioemocionales; el 28.4% indicaron es importante; el 4.2%, algo importante; el 1.1%, poco importante; y el 1.1% no contestó. Es indispensable considerar estos tres (3) últimos porcentajes para motivarlos a insertarse en planes y programas que desarrollen

estas competencias. Por otra parte, este aspecto es relevante para facilitar las trayectorias de los profesores en su transición hacia la adquisición y aprendizaje de las competencias socioemocionales.

Tabla 44. Acciones que debería realizar la Universidad de Panamá para promover el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales (ítem 37 relativo a otras acciones claves)

Acciones propuestas (ítem 37, válido)	f	%
Entrevista para ingresar al banco de datos	1	0.78
Reuniones evaluativas para analizar el desarrollo de las competencias socioemocionales a nivel de cada unidad académica	1	0.78
Alianzas intersectoriales	2	1.55
Evaluación de impacto de los programas y proyectos, cada tres años	2	1.55
Investigación	2	1.55
Evaluación de las CSE en los formularios de evaluación de la institución	3	2.33
Orientación o acompañamiento psicológico	4	3.10
Inclusión del tópico competencias socioemocionales en el currículo académico.	5	3.88
No respondió	7	5.43
Formación continua	16	12.40
Acciones de extensión	86	66.67
Total	129	100

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 39. Acciones que debería realizar la Universidad de Panamá para promover el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales (ítem 37 relativo a otras acciones claves)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

En la tabla anterior, se puede observar las diferentes frecuencias de la repetición de palabras claves en la narrativa escrita por los profesores que conformaron la muestra. De este modo, los profesores propusieron las siguientes acciones que deben desarrollar la Universidad de Panamá, dando énfasis a las siguientes.

Acciones de extensión, tales como ofrecer programas, proyectos, congresos, conversatorios, intercambios o encuentros experienciales, convivios, foros, debates, talleres de diferentes tipos de modalidades, tutorías, mentorías, círculos de reflexión, entre otras estrategias o actividades, que representa el (66.67%); formación continua con diplomados, seminarios, cursos cortos, entre otros tipos de capacitación periódica del

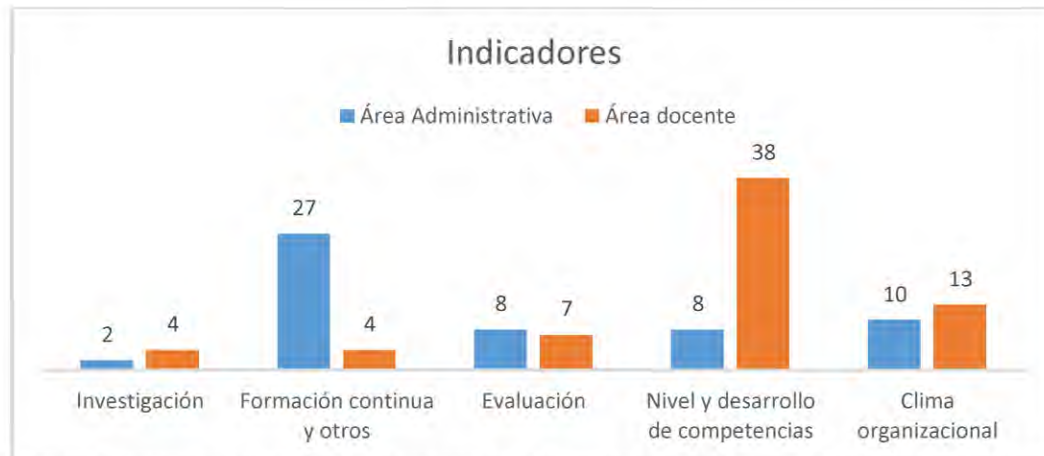
profesorado, a través de la modalidad presencial, online o mixta (12.40%). Seguido por la inclusión del tópico competencias socioemocionales en el currículo académico (3.88%) y finalmente, orientación o acompañamiento psicológico en situaciones en que los profesores requieran de este tipo de abordaje (3.10%). Estas acciones, vienen a contribuir para el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales en el profesorado docente; por lo tanto, pueden ser consideradas en el diseño de lineamientos para lograr este propósito.

Tabla 45. Áreas y dimensiones en que se agruparon la frecuencia de indicadores propuestos por los profesores para la medición de aspectos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales en la institución (ítem 38 relativo a otras acciones claves)

Acciones	Área administrativa		Área docente	
	f	%	f	%
Investigación	2	3.64	4	6.06
Formación continua y otros	27	49.09	4	6.06
Evaluación	8	14.55	7	10.61
Nivel y desarrollo de competencias	8	14.55	38	57.58
Clima organizacional	10	18.18	13	19.70
Totales	55	100.00	66	100.00

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 202

Figura 40. Áreas y dimensiones en que se agruparon la frecuencia de indicadores propuestos por los profesores para la medición de aspectos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales en la institución (ítem 38 relativo a otras acciones claves)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

La frecuencia se obtuvo de la repetición de palabras claves en la narrativa escrita por los profesores que conformaron la muestra. Los datos se integraron en dos áreas, administrativa y docente, y en cuatro categorías de indicadores: investigación, formación continua y otros, evaluación, nivel y desarrollo de competencias y clima organizacional.

En ese sentido, los indicadores han sido agrupados en el área administrativa cuando la intención es constituirse en un recurso de medición de las competencias socioemocionales, desde la propia institución; por otra parte, en el área docente si tentativamente la responsabilidad de su aplicación recae en el profesor.

Las dimensiones incluidas en el área administrativa se presentan a continuación, con sus respectivos porcentajes e indicadores, de acuerdo con la frecuencia obtenida:

- *Formación continua (49.09%):* Número de programas, proyectos y actividades que ofrece la institución para el aprendizaje y desarrollo de las CSE entre los miembros de la comunidad académica
 - a) Porcentaje de profesores que participaron en los programas, proyectos y actividades para desarrollo de las CSE
 - b) Porcentaje de participación en actividades de formación y desarrollo de las competencias socioemocionales y transversales.
 - c) Se ofrecen estrategias de formación continua y otros como medio para la adquisición de las CSE.
- *Clima organizacional (18.18%):*
 - a) Porcentaje de profesores satisfechos con el clima de trabajo u organizacional y que recibieron acompañamiento o asesoría.
- *Nivel y desarrollo de competencias (14.55%):*
 - a) Nivel de adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales de los profesores en el ámbito laboral.
- *Evaluación (8%):*
 - a) Número de ítems que miden las competencias socioemocionales en los instrumentos de evaluación del profesorado y la institución.
 - b) Número de profesores que recibieron evaluaciones satisfactorias.
- *Investigación (3.64%), con los siguientes indicadores:*
 - a) Investigaciones realizadas sobre competencias socioemocionales y temas afines.

En el área docente, las mayores frecuencias se concentraron en las siguientes categorías de indicadores:

- *Nivel y desarrollo de competencias (57.58 %):*
 - a) Toma sus decisiones mostrando empatía hacia estudiantes, colegas y administrativos.
 - b) Regula sus emociones con plena conciencia de la situación y manejo adecuado del estrés.
 - c) Muestra resiliencia en situaciones adversas.
 - d) Posee metas personales y profesionales bien definidas.
 - e) Posee una concepción positiva sobre sí mismo/a
- *Clima organizacional (19.7%):*
 - f) El clima organizacional, le permite compartir experiencias en diferentes contextos académicos, utilizando una comunicación asertiva.
- *Evaluación (10.61%):*
 - c) Identifica y valora las competencias socioemocionales de los estudiantes utilizando actividades socioculturales, utilizando estrategias innovadoras
- *Formación continua (6.06%):*
 - a) Recibe capacitación continua para el desarrollo de sus competencias socioemocionales.
- *Investigación (6.06%):*
 - a) Apoya investigaciones realizadas por colegas o la institución (tesis, acreditación académica, consultorías, otras) cada vez que se solicita su

participación en la aplicación de un instrumento, taller u otros tipos de actividades

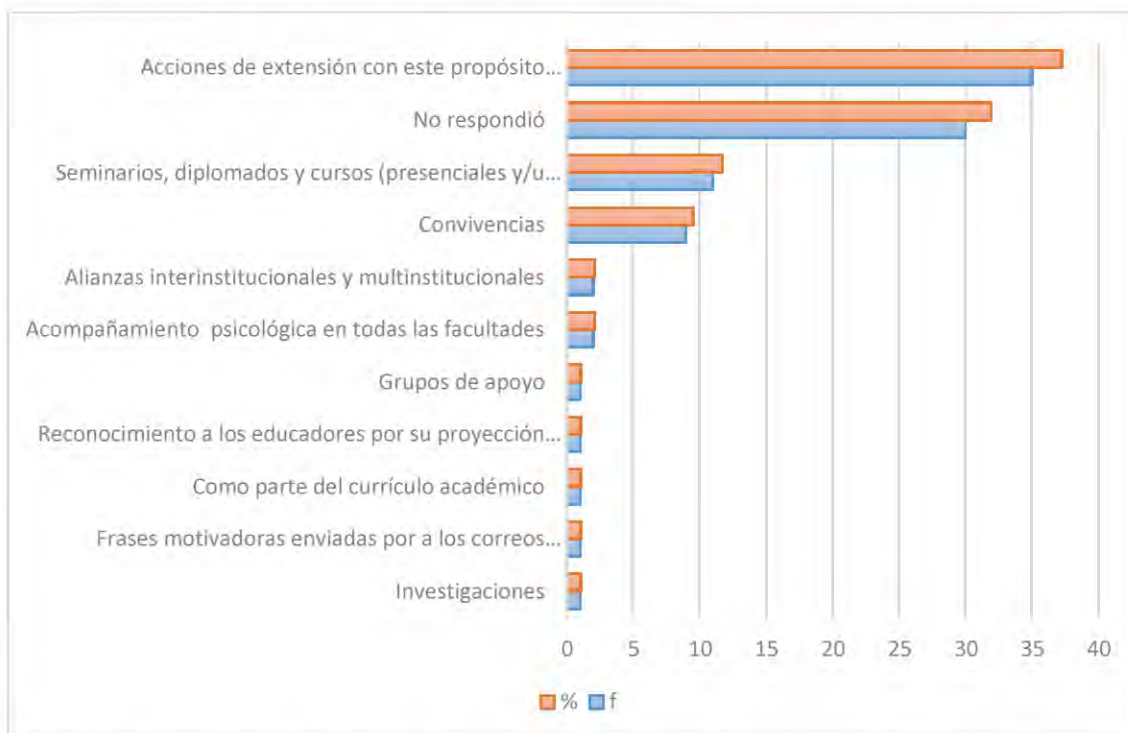
Esta información es básica, porque será considerada para la formulación de los lineamientos, que se proponen a la Universidad, para el desarrollo de las competencias socioemocionales en los procesos de transición y trayectorias, que viven continuamente las personas.

Tabla 46. Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias socioemocionales (ítem 39 relativo a otras acciones claves)

Buenas prácticas conocidas	f	%
Investigaciones	1	1.06
Frases motivadoras enviadas por a los correos institucionales por los encargados de la Web-Master	1	1.06
Como parte del currículo académico	1	1.06
Reconocimiento a los educadores por su proyección en esta área	1	1.06
Grupos de apoyo	1	1.06
Acompañamiento psicológico en todas las facultades	2	2.13
Alianzas interinstitucionales y multinstitucionales	2	2.13
Convivencias	9	9.57
Seminarios, diplomados y cursos (presenciales y/u online)	11	11.70
No respondió	30	31.91
Acciones de extensión con este propósito (actividades artísticas, sociales, culturales y académicas)	35	37.23
Total	94	100.00

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 41. Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias socioemocionales (ítem 39 relativo a otras acciones claves)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

La frecuencia en este ítem se obtuvo de la repetición de palabras claves en la narrativa escrita por los profesores que conformaron la muestra. En ese sentido, la mayor frecuencia de respuesta entre la muestra de profesores estudiada se obtuvo en las siguientes buenas prácticas conocidas:

- Acciones de extensión con este propósito (37.23%). Estas conllevan un sinnúmero de actividades artísticas, culturales, sociales y académicas (congresos, talleres, ferias, intercambios, entre otras).
- Seminarios, diplomados y cursos presenciales u online (11.70%).
- Convivencias (9.57%).

- Alianzas interinstitucionales y multinstitucionales (2.13%).
- Acompañamiento psicológico (2.12%) y reconocimiento a los educadores por su proyección en esta área (1.06%) e integración del tópico al currículo escolar (1.06%). Frases motivadoras enviadas a los correos institucionales por los encargados de la Web-Master (1.06%).

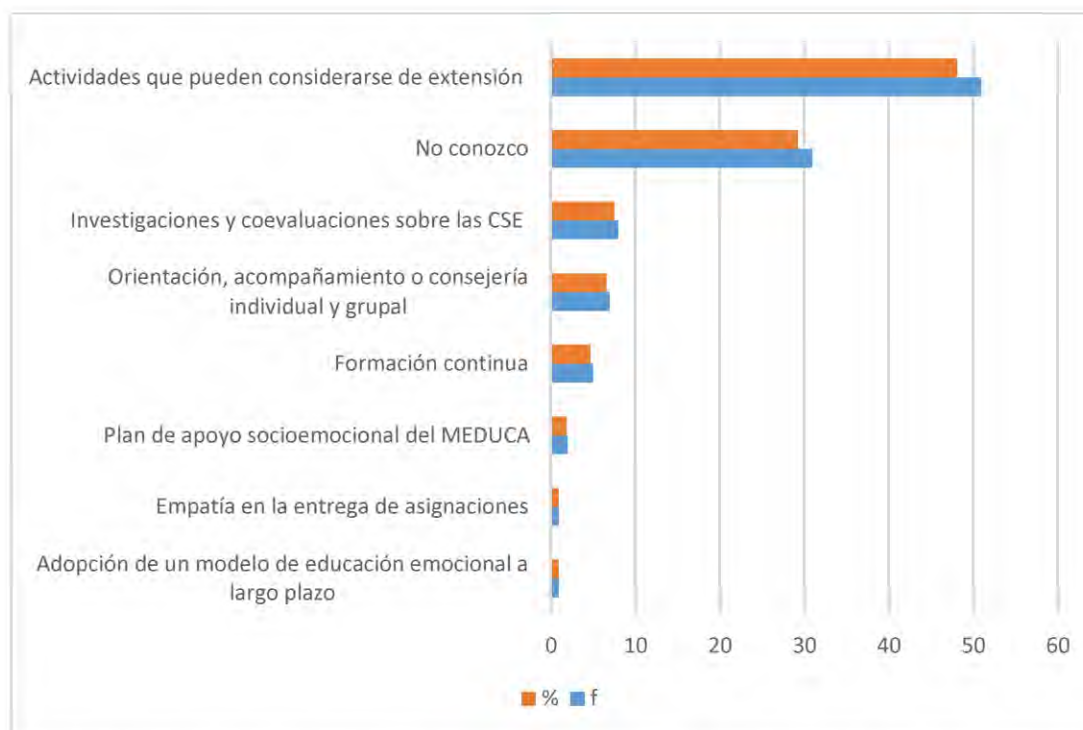
Otros aspectos que se destacan en este estudio es la frecuencia de profesores sin responder al ítem, los cuales representan el 30.91%. Este valor está representado por quienes escribieron elementos no relacionados con buenas prácticas o simplemente su respuesta fue dejar en blanco este ítem. Algunas respuestas no relacionadas enfatizaron en enunciar competencias, algunos expresaron no discriminarlas, otros lo describieron como un campo sensible, necesario o poco atendido por la institución.

Tabla 47. Acciones de otros contextos educativos que promueven el aprendizaje de las competencias socioemocionales en la pandemia de la Covid-19 (ítem 40 relativo a otras acciones claves)

Acciones conocidas en otros contextos educativos (ítem válido N°40)	f	%
Adopción de un modelo de educación emocional a largo plazo	1	0.94
Empatía en la entrega de asignaciones	1	0.94
Plan de apoyo socioemocional del MEDUCA	2	1.89
Formación continua	5	4.72
Orientación, acompañamiento o consejería individual y grupal	7	6.60
Investigaciones y coevaluaciones sobre las CSE	8	7.55
No conozco	31	29.25
Actividades que pueden considerarse de extensión	51	48.11
Totales	106	100.00

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

Figura 42. Acciones de otros contextos educativos que promueven el aprendizaje de las competencias socioemocionales en la pandemia de la Covid-19 (ítem 40 relativo a otras acciones claves)



Fuente: Encuesta aplicada a profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2022.

La frecuencia en este ítem se obtuvo de la repetición de palabras claves en la narrativa escrita por los profesores que conformaron la muestra. De este modo, los profesores propusieron diferentes acciones conocidas, utilizadas en otros contextos educativos, que puede desarrollar la Universidad de Panamá. Estas se presentan a continuación, en sentido ascendente con respecto a la frecuencia obtenida:

- Adopción de un modelo de educación emocional a largo plazo (0.94%).
- Proponer el uso de la empatía en la entrega de las asignaciones (0.94%).
- Plan de Apoyo Socioemocional (PASE) del Ministerio de Educación (1.89%).
- Formación continua (4.72%).

- Orientación, acompañamiento o consejería individual y grupal (6.60%).
- Investigaciones y coevaluaciones sobre las CSE (7.55%).
- No conozco (29.25%).
- Actividades propuestas que pueden considerarse de extensión (48.11%).

En primer lugar, un dato interesante, obtenido en este ítem, consistió en proponer la institucionalización de un modelo de educación emocional a largo plazo. Esta experiencia la tuvo el Ministerio de Educación en el año 2016. No obstante, en la transición de políticas públicas de gobierno, no tuvo continuidad.

En segundo lugar, la muestra propuso planes, programas y proyectos como actividades de extensión, los cuales pueden incluir jornadas de intercambio de prácticas exitosas y experiencias de autoformación, círculos de lectura y análisis sobre libros de superación personal, elaboración de guías de aprendizaje socioemocional, creación de comunidades resilientes por facultad, desarrollo de videos-foros, estudio y análisis de roles comunes observados en el ámbito académico, webinar, actividades lúdicas, deportivas, culturales y artísticas, convivencias y encuentro entre pares que involucre la familia, entrenamientos cortos mediante *coaching* ontológico, voluntariado para promoverlas en otros contextos, establecimiento de alianzas para el desarrollo de dichas acciones, creación de una plataforma *Moodle* atractiva con estrategias variadas, pasantías, talleres, charlas, meta-relatos y estudios bíblicos profundos.

En tercer lugar, entre los aspectos relacionados con el área de la investigación, los profesores se refirieron al desarrollo de coevaluaciones por unidad académica la creación

de una red de investigación especializada sobre el tópico de las competencias socioemocionales, producción científica especializada y pasantías internacionales.

Por último, y quizás el dato más significativo, corresponde al 29.25% incluido en la categoría “no conozco”, la cual comprende tanto a profesores que no respondieron al ítem como quienes indicaron desconocimiento sobre la existencia de acciones conocidas en otros tipos de contextos educativos para promover el desarrollo de las competencias socioemocionales.

4.1.2 Estadística inferencial utilizando Chi Cuadrada

En este apartado, se utiliza una prueba no paramétrica de tipo ‘Chi Cuadrada’, donde se evalúa la variable dependiente con la variable independiente, en este caso, la significancia resulta ser .000. La regla de decisión dice que si la significancia es menor a .05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, la cual afirma que: “Se requieren lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales”.

Se puede observar en las tablas siguientes, de acuerdo con las respuestas de los encuestados, que es **‘muy importante’** contar con lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario, y muestran estar **‘casi siempre’** y **‘siempre’** dispuestos a colaborar para que esto sea posible mediante la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales.

Tabla 48. Estadístico de prueba 1 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario

Estadísticos de prueba		
	Sabe reconocer pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales.	Es importante que el profesorado aprenda estrategias que le ayuden a manejar sus emociones.
Chi-cuadrada	75.063 ^a	99.621 ^b
gl	3	2
Sig. asintótica	.000	.000

a. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 23.8.

b. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 31.7.

Tabla 49. Estadístico de prueba 2 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario

Estadísticos de prueba		
	Se centra en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos.	Es necesario realizar talleres dirigidos a los profesores para promover el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación.
Chi-cuadrada	77.589 ^a	115.484 ^a
Gl	3	3
Sig. Asintótica	.000	.000

a. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 23.8.

Tabla 50. Estadístico de prueba 3 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario

Estadísticos de prueba		
	Suele ofrecer apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad socio emocional, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona.	La participación en la formación formal e informal es vital en la promoción de las competencias socioemocionales en el profesorado.
Chi-cuadrada	38.516 ^a	101.674 ^a
Gl	3	3
Sig. Asintótica	.000	.000

a. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 23.8.

Tabla 51. Estadístico de prueba 4 entre la variable independiente competencia socioemocional y la variable dependiente proceso de transición del profesor universitario

Estadísticos de prueba		
	Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles.	Los profesores universitarios necesitan que la institución les ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones.
Chi-cuadrada	39.811 ^a	106.389 ^b
gl	2	3
Sig. Asintótica	.000	.000

a. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 31.7.

b. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 23.8.

4.1 Análisis y discusión de datos

Este apartado del cuarto capítulo, se subdivide en seis partes: datos sobre la validación del instrumento; datos sociodemográficos, datos con respecto a la dimensión competencias personales y/o emocionales, datos relacionados con la dimensión competencias sociales, datos correspondientes a la dimensión cambios en la actuación personal, datos sobre la dimensión cambios en la actuación profesional y datos en relación con lineamientos para la transición.

4.2.1 Datos sociodemográficos

En relación con las características sociodemográficas de la muestra, se obtuvo que la mayor población se encuentra en edades mayores a los 56 años. Al respecto, existen estudios que aportan datos importantes sobre la medición de la inteligencia emocional en hombres y mujeres de diferentes edades, los cuales afirman la tesis de relacionar “mayor edad” a “más oportunidades” para practicar la inteligencia emocional y utilizar estrategias de autorregulación. (Martínez y Martínez, 2021, p.309). En ese sentido, esta población se caracteriza por haber tenido amplias oportunidades de vida para desarrollar competencias socioemocionales; no obstante, este dato también muestra la existencia de una necesidad institucional de preparar a su relevo generacional.

El segundo dato sociodemográfico estudiado se refiere al sexo de la población encuestada, lo cual nos muestra un predominio del sexo femenino (64.2%), con respecto al masculino (35.8%). Hace dos décadas, se hablaba de diferencias en los diferentes niveles de complejidad conductual, de hombres y mujeres, en función de diferencias en la organización del cerebro (García, 2003, p. 16; Ortega, et al., 2013, p. 332), así como la

influencia positiva de los entornos socioculturales en la reestructuración y organización del cerebro. Por otra parte, las exigencias futuras a hombres y mujeres, las cuales son condicionantes de ambos cerebros, incrementando otras capacidades y aptitudes, modos de pensar, sentir y comportarse, roles, y profesiones diversificadas.

Al relacionar las competencias socioemocionales con respecto al género, el enfoque principal no debe enfocarse solo en encontrar diferencias sino en considerarlas al momento de definir el tipo de intervenciones que se requieren para su adquisición y desarrollo sobre la base de resultados obtenidos de investigaciones. (Rodríguez, et al., 2019, p. 33). Este dato es importante al definir situaciones de aprendizaje atractivas e interesantes para la población de profesores de la Universidad de Panamá.

Un tercer dato sociodemográfico es el hecho que la minoría de los profesores son de categoría regular (34.8%) mientras que la mayoría son especiales (65.3%). Los profesores regulares presentan mejores condiciones laborales para el desarrollo de sus competencias socioemocionales, con respecto a los especiales; no obstante, el volumen de compromisos asumidos en la institución les limita asumir más responsabilidades con respecto a nuevos planes, programas y proyectos. Esta es la principal razón por la cual conviene ofrecer la categoría de regular a otros profesores, con el propósito de contar con un mayor número de profesores motivados a coordinar planes, programas y proyectos de orientación para el aprendizaje y desarrollo de las competencias socioemocionales, lo cual puede tener un impacto positivo en el clima laboral.

Un cuarto dato sociodemográfico obtenido es en relación con el estatus laboral de los profesores universitarios encuestados, entre los cuales se observó iguales porcentajes entre los especiales nombrados por resolución (34.7%) y aquellos regulares por concurso

(34.7%). Es importante considerar los resultados de otros estudios relacionados con este dato sociodemográfico, los cuales confirman puntuaciones más altas en el profesorado con más años de servicios, principalmente en las competencias sociales. (Manzanal, et al., 2022, p.116). Por otra parte, el estudio de Ramírez et. al., (2020), mostró bajo control de inteligencia emocional en profesores auxiliares contratados (banco de datos), debido al inicio de su carrera docente, poco control del ego y presión por tratar de lograr una estabilidad laboral en la academia. (p.109).

Bertoni (2019), describe el espacio institucional poco propicio para el fortalecimiento de la identidad profesional del profesorado debido al poco compromiso o identificación del docente con los fines de la universidad probablemente relacionado con una reducida carga horaria, bajo salario y poco reconocimiento social por sus tareas. (p.8).

A partir de estos datos, se considera al estatus laboral del profesor universitario como un dato sociodemográfico relevante a la hora de tomar decisiones, debido a que las características del profesor por resolución no propicia un mayor compromiso por cuanto no es la fuente principal de sus ingresos, ya que se trata de un nombramiento ofrecido por un tiempo específico (semestral o anual), condicionado a la necesidad de contratación, y el cual depende de la actualización de datos en un tiempo establecido en la organización académica de la universidad. Estas condiciones restringen al profesor universitario de ciertas oportunidades en la academia, lo cual puede también afectar sus competencias personales y/o emocionales.

Un quinto dato sociodemográfico significativo en este estudio es el tiempo de dedicación académica, el cual puede analizarse en correspondencia con la categoría

docente. En relación con los resultados obtenidos en este estudio, el 61.1% del profesorado se dedica a tiempo parcial (61.1%) relacionado con el 38.9% a tiempo completo.

Alfaro R. y Pérez B. (2011), han planteado la necesidad de abordar el tiempo de dedicación académica como un dato sociodemográfico importante para proponer políticas e incentivos que potencien el desarrollo del profesorado de calidad, desde la propia institución y con el apoyo del gobierno, asumiendo responsabilidades compartidas (p.52). Estos estudiosos han criticado la práctica institucional de abocarse a sistemas de evaluación institucional costosos, imponiendo criterios estandarizados, en vez de compilar datos del profesorado como elemento de motivación, así como relacionados con la calidad de la docencia y de sus titulaciones. (p.51).

Por lo anterior, es importante considerar el establecimiento de sistemas de evaluación que proporcionen datos cualitativos relacionados con la calidad del profesorado con respecto a cómo modela las competencias socioemocionales demandadas por el mercado laboral, a nivel personal, profesional y social.

El sexto y último dato sociodemográfico analizado se refiere a la procedencia de la muestra encuestada. En relación con este aspecto, el 35.79% es de servicio, el cual es un profesor de otra facultad de la Universidad de Panamá, a quien se le asigna un curso en los planes de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, con carácter eventual o temporal. Este grupo de profesores, regularmente, pertenecen a la categoría docente especial en la facultad a la cual pertenecen, nombrados por resolución o banco de datos. Por otra parte, este grupo de profesores se traslada de una facultad a otra, lo cual incrementa costos de tiempo y movilización. Estas condiciones, que presentan la mayoría de los

profesores de servicio, dificultan el sentido de pertenencia a la institución, así mismo el desarrollo de las competencias personales o emocionales y las sociales.

Otro aspecto resultante de los datos obtenidos, en relación con la procedencia de los profesores encuestados, consiste en corroborar la representación de la muestra de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, puesto que el número de participantes por departamento es significativo en relación con el número total de cada unidad.

4.2.2 Datos obtenidos de la variable competencias socioemocionales

El análisis en relación con los datos obtenidos en la variable competencias socioemocionales, se presentan en función de dos dimensiones, personal y/o emocionales y sociales.

Las competencias personales y/o emocionales estudiadas fueron autoconocimiento, autoconciencia y autorregulación. Se obtuvo el mayor porcentaje de respuestas con la opción siempre en autoconciencia (76.8%); la opción casi siempre en autoconocimiento (52.6%), seguidamente, en autorregulación (50.5%).

En este estudio, no se considera el autoconocimiento incluido en la autoconciencia (Goleman, 1999), ni en la autonomía emocional (Bisquerra y Pérez, 2007); no obstante, se considera una competencia vinculante a la autoconciencia y la autorregulación debido a que involucra el reconocimiento de los propios límites, necesidades, potencialidades y debilidades.

En segundo lugar, la autoconciencia permite darse cuenta y reflexionar sobre los estados de ánimos, creencias e impulsos propios, así como los efectos que pueden tener

sobre los demás. Meyer y Salovey (1997), identificaron la autoconsciencia como “comprensión y análisis de las emociones; mientras Goleman (1998), con el mismo nombre utilizado en este estudio, Bisquerra y Pérez (2007), la ubicaron en el bloque de “autonomía emocional”.

En tercer lugar, la autorregulación se concibe como aquella competencia facilitadora de comportamientos adecuados con un manejo eficiente de las emociones y pensamientos propios. Mayer y Salovey (1997) proponen cuatro habilidades dentro de esta competencia: estar abiertos a estados, reflexionar sobre emociones y determinar la utilidad de la información, vigilar reflexivamente nuestras emociones y de los otros. Por su parte, Goleman (1998), incluye los siguientes componentes: autocontrol, confiabilidad, integridad y/o responsabilidad, adaptabilidad e innovación.

Al analizar los datos más bajos obtenidos en las tres competencias personales y/o emocionales estudiadas, se observó que la competencia personal y/o emocional conocida como autoconocimiento (91.6%) obtuvo mejores resultados a la autorregulación (87.4%) y la autoconsciencia (83.1%). Esta última competencia sacó los valores más bajos. Cabe destacar la importancia del autoconocimiento para lograr autoconsciencia y la incidencia de ésta última en la autorregulación. Asimismo, la correspondencia de estas tres competencias para el fortalecimiento de las competencias sociales.

En relación con la autoconsciencia, el 3.2%, indicó reconocer pocas veces la necesidad de buscar ayuda profesional, mientras el 13.7%, algunas veces. Este último valor, posiblemente pueda mostrarnos un grupo de profesores que respondieron en las opciones “nunca” o “pocas veces” para no poner en evidencia la debilidad de poder reconocer esta

necesidad. Estos dos valores, aun siendo pequeños puede mostrarnos carencias de autoconsciencia.

Con respecto, a los datos obtenidos en la autorregulación obtuvo los mejores valores a la autoconsciencia, es importante destacar que el profesorado dentro de los rangos, algunas veces (6.3%) y pocas veces (1.1%) requieren aprender a validar sus propios logros, como forma de regularse emocionalmente a sí mismo en situaciones de dificultad, conflicto o crisis. A pesar de representar a un grupo pequeño de profesores, probablemente nos muestra a personas poco preparadas para la interacción social.

Las competencias sociales examinadas fueron comunicación asertiva, autoconsciencia, empatía y toma de decisiones. De acuerdo con los porcentajes obtenidos en cada una de estas categorías, el primer lugar lo obtuvo toma de decisiones con el 100%, el segundo lugar la comunicación asertiva con el 96.17%, el tercer lugar la empatía con el 89.45% y, el cuarto, y último lugar, la conciencia social con el 88.4%.

Estos resultados permiten visualizar porcentajes más altos en las competencias sociales en relación con las competencias personales y/o emocionales. Esta situación puede ser objeto de análisis en estudios posteriores, para establecer la correlación entre ambas dimensiones, ya que estas últimas pertenecen al primer nivel de competencias; por lo tanto, se constituyen en los cimientos para desarrollar las competencias sociales.

La toma de decisiones involucra la habilidad de la persona para conocer y usar eficazmente los recursos propios y del entorno en la solución de problemas cotidianos que surgen a nivel interpersonal. Esta competencia le permite a la persona transitar con éxito en diferentes contextos de manera responsable y compartida. Se trata de una habilidad participativa o experiencial que requiere de entendimiento interpersonal para facilitar la

mediación pedagógica del profesor. (Vega Herreros, 2012, citado por Rodríguez, J. y Soto, O. 2017).

La comunicación asertiva es considerada la habilidad de mantener el contacto visual con la otra persona, proponer soluciones mediadoras y la capacidad de escucha activa. Esta competencia social fue propuesta por Bisquerra y Pérez (2007), para referirse a comprender el estado de ánimo, comportamiento y las motivaciones de otras personas.

Entre los indicadores que miden la comunicación asertiva, el ítem que obtuvo mayor puntaje fue el contacto visual en la interacción con otras personas (97.9%), posteriormente, la capacidad mediática en la solución de conflictos con el (95.8%) y, en último lugar, el saber escuchar a otros, más allá de enfocarse en sus propios pensamientos (94.8%).

Es importante destacar que Goleman (1998), incluye el contacto visual y aspectos relacionados con la gestión de conflictos, como habilidades sociales dentro del componente “movilización de las emociones en los demás”, mientras que Mayer y Salovey en “percepción, evaluación y expresión de las emociones”.

En relación con los ítems que miden la empatía, resulta interesante el comportamiento de los resultados obtenidos en ofrecerle apoyo a sus pares (refiriéndonos a otros profesores) en situaciones de necesidad (89.45%), con respecto a comprender las necesidades de los estudiantes con algún tipo de discapacidad (98.9%). Cabe destacar a la empatía, como aquella capacidad cognitiva, independiente del contexto en el cual interactúa la persona, la cual le permite expresar sentimientos de participación afectiva hacia el otro. (Gardner (2007). De este modo, no puede ser entendida como una capacidad mostrada en contextos con ciertas características.

Mayer y Salovey (1997), incluyó la empatía en la categoría “percepción, evaluación y expresión de las emociones”, mientras Goleman (1998), como parte del componente “movilización de las emociones de los demás” entre las “habilidades sociales”; Gardner (2001), incorporó dicho concepto en la “inteligencia emocional”. Por último, Bisquerra y Pérez (2007), propone la unificación de la empatía a otros conceptos para conformar las competencias sociales, estos conceptos son: orientación al servicio, desarrollo de los demás, conciencia organizacional y aprovechamiento de la diversidad.

La empatía es una habilidad social que ofrece algunos beneficios en las personas para mejorar la calidad de sus relaciones, a través de la comprensión del estado de ánimo, el comportamiento y las motivaciones de los otros. (Bradberry y Graves. 2012). De igual manera, promueve la inclusión social y equiparación de oportunidades de aquellas poblaciones más vulnerables, entre éstas, a las personas con discapacidad (MESACTS, 2019b).

La competencia dentro de esta dimensión con el valor más bajo fue la autoconsciencia (88,4%). Esta competencia es aquella que permite entender las necesidades de los otros, actuando comunicativamente y de acuerdo con las múltiples identidades y culturas con las cuales interactúa la persona. Esta competencia fue propuesta por Goleman (1998), incluyéndola también en el componente “movilización de las emociones en los demás” para describir aquellos aspectos relacionados con la influencia, la comunicación, la gestión de conflictos, el liderazgo y la catalización del cambio.

De acuerdo con Gardner (2001), el entendimiento de la cultura se constituye en una forma elevada de la inteligencia interpersonal, la cual puede utilizarse como regulador ante

el cambio. De allí la importancia de la conciencia social en situaciones que requieran adaptarse a cambios, principalmente sociales.

Es provechoso destacar el 20% de los profesores que indicaron poco o nada de empatía con los profesores cuando han tenido dificultades en la interacción académica con estos y el 11.6% con dificultades para integrarse a diferentes grupos sociales. Este porcentaje muestra a un grupo de profesores con carencias en las competencias sociales, los cuales probablemente también presenten carencia en las competencias personales.

4.2.3 Datos emanados de la variable proceso de transición de los profesores universitarios

El análisis de datos de la variable proceso de transición de los profesores universitarios, comprende aspectos relacionados con tres (3) dimensiones, cambios en la actuación personal, cambios en la actuación profesional y lineamientos.

En la dimensión cambios en la actuación personal se analizan dos indicadores claves: uso de estrategias para la gestión adecuada de la emoción, así como uso y manejo de estrategias de comunicación y negociación. Los resultados obtenidos en esta dimensión revelaron de mayor a menor necesidad, que los profesores universitarios deben aprender estrategias para el manejo de sus emociones (96%), participar en talleres que promuevan el aprendizaje de técnicas de comunicación y negociación (93.7%), así como en grupos de entrenamiento físico con ritmo musical, (88.4%).

Bravo et al., (2021), recomienda brindar herramientas emocionales que permitan expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, a través de un proceso de aprendizaje, puesto que “no se nace con las mismas, sino son aprendidas”. Es

conveniente ofrecer programas formales e informales en las universidades para el aprendizaje y desarrollo de estrategias de gestión de la emoción en los profesores.

La planificación de actividades informales a beneficio de los profesores, por parte de la universidad, como es la realización de talleres para el aprendizaje de estrategias de gestión de la emoción y el entrenamiento de técnicas de comunicación y negociación, contribuye al replanteamiento de nuevos proyectos de vida para promover cambios favorables en la gestión de la emoción. Este tipo de actividades, potencian habilidades que facilitan la mediación pedagógica y las socio-relaciones en el entorno laboral. (Rodríguez y Soto, 2017). Por otra parte, Pérez et. al., (2011), recomiendan condiciones y hechos para promover cambios personales más o menos internos ante nuevas situaciones, contextos, personas, métodos didácticos, entre otras, para facilitar este proceso.

Por último, es conveniente acotar que la UNESCO (2020), recomienda condiciones adecuadas en las instituciones educativas que fomenten el desarrollo de la autonomía y la flexibilidad de los profesores, mediante espacios de interacción y bienestar personal. En ese sentido, los grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical, es una estrategia aceptada por un porcentaje significativo de la muestra, razón por la cual puede considerarse una estrategia útil para el establecer nuevas conexiones sociales, regular estrés e incrementar la actividad física, mediante espacios de esparcimiento entre los miembros de la comunidad académica.

En la dimensión cambios en la actuación profesional, se examinaron dos indicadores claves: contribución académica y uso de la metodología multimodal. En ese sentido, los profesores expusieron sus necesidades de cambios para el mejoramiento de la contribución académica (95.8%) y el uso de la metodología multimodal (95.8%).

Entre los aspectos de mejora en su contribución académica, los profesores señalaron la necesidad de cumplir con sus funciones, sustentándose en los principios, valores, misión y visión institucional (98.9%), de lograr mayor motivación para asumir compromisos en el desarrollo de actividades de extensión (95.8%), de tomar decisiones en beneficio de la colectividad de los profesores (92%) y cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (90.5%).

Con relación a esta dimensión, Alfonso (2019), señala que el posicionamiento y la proyección futura de una organización debe fundamentarse en el cumplimiento de normas y objetivos con una visión, misión y política de calidad, lo cual se considera indispensables en las trayectorias de los profesores hacia cualquier proceso de transición.

Acercas de la metodología multimodal, los profesores exteriorizaron su necesidad de mayor flexibilidad y participación para utilizarla (96.9%) y de sentirse cómodos al alternar las clases sincrónicas con las clases diacrónicas (94.7%). Ahora bien, Reich (2020), citado por García (2021), aconseja integrar medios, recursos, tecnologías, comunicaciones, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, presenciales o a distancia, sincrónicas o asincrónicas, para satisfacer necesidades concretas de aprendizaje en diferentes contextos, según las particularidades de cada uno. (p.27). Por otra parte, García (2021), destaca obligación de los profesores de adoptar modelos híbridos para estar preparados para futuros confinamientos. (p.29).

Ante lo expuesto, es importante promover cambios en la actuación profesional del profesor universitario en ese proceso de transición hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales vitales o esenciales en el contexto académico. Al respecto, López, et al., (s/f), destaca la importancia de conocer las actitudes de los sujetos con

respecto a sus propios retos, desafíos, responsabilidades, cambios y ajustes para establecer transiciones significativas. Por otra parte, González y Székely (2018), recomiendan espacios de discusión conceptual y metodológica, concernientes a las competencias socioemocionales, mediante las funciones de extensión en las universidades.

En cambio, el Grupo Energía, Sostenibilidad e Innovación/Fundación ENEL y la Organización de Estados Iberoamericanos/OEI (2017), proponen estrategias de Orientación Vocacional con mecanismos de apoyo a proyectos o agentes educativos para reflejar el compromiso de la organización con los ODS, así como el fortalecimiento de la investigación educativa y de una mayor producción intelectual y de estrategias de formación.

En la dimensión lineamientos para la transición del profesor universitario, se trabajó una combinación de cinco (5) indicadores: estrategias de formación, estrategias de asesoría y acompañamiento, estrategias de evaluación y monitoreo, alianzas interinstitucionales y normativas. Se añadió el indicador otras acciones claves de orientación para obtener información sobre los aspectos claves que requieren incluirse en un modelo de lineamientos para la transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales.

En esta dimensión, el 93.7% de los profesores recomiendan estrategias de formación formal e informal, que promuevan las competencias socioemocionales; el 93.33% sugieren estrategias de evaluación y monitoreo, mediante la aplicación de instrumentos de medición, así como el incremento de investigaciones sobre este tópico y temas afines; el 92.7% consideran necesaria la creación de normativas para impulsar la educación socioemocional; el 90.6% aseguran la importancia de las alianzas intersectoriales en el fortalecimiento de

una política institucional que promueva dichas competencias en el contexto universitario; por último, el 87.85% apuntan a la necesidad de contar con estrategias de asesoría y acompañamiento, mediante espacios de aprendizaje para la gestión de la emoción, llamadas telefónicas, e-mail, tutorías y mentorías. Esta última, a través de reuniones, talleres, foros, webinar y otro sinnúmero de opciones.

En lo concerniente al indicador estrategias de formación, algunos autores plantean que el contexto universitario se encuentra en una constante transición de producción y difusión del conocimiento, lo cual demanda a profesores con conocimientos especializados, culturales y psicoeducativos profundos para su producción y difusión mediante una formación pedagógica más avanzada, con carácter multifuncional, virtual y situacional de la persona. (Carnoy y Moura, 1997; Rodríguez y Soto, 2017).

Por otra parte, otros investigadores proponen alternativas de formación a corto y largo plazo para el aprendizaje de algunas competencias socioemocionales (perseverancia, autorregulación y flexibilidad en la actuación profesional), las cuales deben contextualizarse mediante cursos, proyectos de mejora, conferencias, seminarios, talleres, estudios de maestrías y doctorados, a su vez entrelazados con asesorías, cursos, diplomados, así como entrenamientos y talleres, como estrategias de superación, (Salazar et al., 2018; Sáenz y Medina, 2021).

En lo referente al indicador estrategias de evaluación y monitoreo, algunos estudiosos recomiendan el seguimiento, medición y registro de estas competencias en cada profesor (Fundación SES, 2017; Vezub y Alliaud, 2012); otros autores han destacado una falta de conocimiento del profesorado sobre este tópico y otros afines, así como la necesidad de propiciar investigación a nivel de la educación superior (Rodríguez y Soto, 2017); y en

recientes investigaciones, enfatizan en la necesidad de aumentar la fundamentación científica sobre las acciones de las instituciones universitarias para promover estas competencias. (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020).

Es esencial conocer algunas características de la evaluación de las competencias socioemocionales, entre las cuales Gardner (1999), propone diferentes técnicas y procedimientos, diseño de instrumentos que registren lo observado a razón de objetivos previamente planificados, tomando en cuenta la diversidad de la población y la utilización de diversos materiales y técnicas motivadoras.

En lo relativo al indicador normativas sobre educación emocional, la Fundación SES (2017), afirma que éstas poseen la cualidad de constituirse en facilitadoras de roles entre los actores responsables y las competencias socioemocionales las cuales deben ser abordadas para su aprendizaje y desarrollo, así como los procedimientos de intervención, monitoreo, medición y seguimiento más adecuados. Por otra parte, Sáenz y Medina (2020), plantean la escasa presencia de la educación emocional en la legislación educativa por lo que plantea la necesidad de incorporar esa temática y su desarrollo explícito. (p.32).

En sentido antagónico, hay posiciones opuestas a legislar sobre aspectos concernientes a la educación emocional proponiendo la tesis sobre las emociones circunscritas a múltiples situaciones, generándose de manera variada, ambivalentes, confusas y precarias (Abramowski, 2019, p.269); no obstante, la investigadora del presente estudio, concuerda con la mayoría de los sujetos participantes en este estudio en que es esencial tener parámetros claros sobre cómo promover el desarrollo del autoconocimiento, autoconsciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación asertiva, empatía y toma de decisiones, lo cual parte del conocimiento propio como la base principal para

sustentar las relaciones sociales. El pretender vivir en un mundo sin plena consciencia de quién soy, cómo son los demás, cuáles son los límites sanos y saludables entre los otros y el yo, para vivir en armonía, no es garantía de crear una cultura de identidades edificantes para quienes la comparten; nos encontramos en una era donde la diversidad es parte de la esencia de la humanidad y debemos conformar sociedades resilientes, con individuos con metas personales y profesionales bien claras y sustentadas en lo beneficioso para sí mismo y para los demás, no así el individualismo cercenador de la sostenibilidad del sistema.

En lo inherente al indicador alianzas interinstitucionales, el Seminario Internacional “Conectar los avances técnicos y metodológicos con el diseño de las políticas públicas para el desarrollo de las Competencias Transversales y Socioemocionales a lo largo del ciclo de vida: Una necesidad y un reto”, llevado a cabo en Santiago de Chile en octubre de 2017, con una representación de doce (12) países, se acordó priorizar la construcción de procesos sistémicos de inversión pública, articulados entre los diversos sectores gubernamentales y no gubernamentales, para potenciarlas. (MESACTS, 2019, p.3-4).

En ese sentido, el establecimiento de alianzas interinstitucionales e intersectoriales permite optimizar una diversidad de recursos humanos, logísticos, así como financieros, alcanzar planes, programas y proyectos con altos niveles de calidad, eficacia y eficiencia, construir sinergias sustentadas en valores y tejidos sociales sostenibles que sirvan de andamiaje en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales desde la academia, la cual cumple el papel protagónico de formar a los presentes y futuros profesionales del país.

En cuanto al indicador estrategias de asesoría y acompañamiento, Agüero Servin, et al., (2020), consienten la importancia de propiciar emociones positivas en el profesorado,

mediante acciones puntuales de mentorías, formación y profesionalización para el apoyo y acompañamiento del profesorado mediante una diversidad de recursos didácticos y tecnológicos que contribuyan a su transición hacia lo intermodal. En ese sentido, parece entrelazarse la transición del profesor universitario hacia una metodología multimodal con la necesidad de transición hacia la adquisición y aprendizaje de las competencias socioemocionales.

Estas acciones de acompañamiento pueden ser coordinadas por la propia institución académica, proporcionando un tutor o mentor entrenado, como intermediario en el aprendizaje colaborativo de las competencias socioemocionales necesarias a través de *coaching* reflexivo entre pares, mentorías y tutorías, entre otras prácticas. (Aravena, 2020; Fundación SES, 2017, p. 10; Vezub y Alliaud, 2012, p.28 y p.47).

El último indicador, y quizás el más interesante debido a la facultad del profesor universitario de proponer otras acciones claves de orientación que garanticen el desarrollo de las competencias socioemocionales, se observaron en resumen los siguientes hallazgos:

- Se obtuvieron dos (2) áreas de intervención y cinco (5) categorías de indicadores. Se exponen indicadores planteados en función del área institucional y del área docente. En cuanto a las categorías, estas incluyen investigación, formación continua, evaluación, nivel y desarrollo de las competencias socioemocionales y clima organizacional. Cabe resaltar los mayores valores obtenidos en los indicadores relacionados con formación continua (49.09%), clima organizacional (18.18%) y nivel y desarrollo de las competencias socioemocionales (14.55%) en el área institucional; y con respecto a nivel y desarrollo de las competencias socioemocionales (57.58%), clima organizacional (19.7%) y evaluación (10.61%) en el área docente. Los indicadores respectivos a investigación sacaron valores

mínimos; sin embargo, se considera relevante este aspecto al momento de construir lineamientos para la transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales.

- Otras acciones expresadas por la muestra estudiada, se refieren a estrategias y actividades artísticas, sociales, culturales y académicas, mediante funciones de extensión que promuevan las competencias socioemocionales (66.67%); convivios (9.57%); inclusión de este tópico en los planes de estudios de las diferentes carreras académicas (3.88%); orientación y acompañamiento psicológico (3.10%); evaluación de impacto de los planes, programas y proyectos cada tres años (2.33%); reconocimiento a los educadores por su proyección en esta área (1.06%); frases motivadoras a través de correos institucionales por los *webmaster* (1.06%); entrevistas para ingresar al banco de datos (0.78%); y reuniones evaluativas por departamentos para analizar el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus profesores (0.78%), entre otras ya incorporadas en párrafos anteriores.

- En el ítem 39 sobre enunciar buenas prácticas para el desarrollo de las competencias socioemocionales, el 31.91% no respondió. Este porcentaje puede representar un porcentaje importante sobre poco conocimiento, comprensión o interés sobre el tópico que nos ocupa y temas afines, pese a constituirse parte de la vida del ser humano y un pilar fundamental en la interacción de diversas identidades culturales, frente al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles al 2030.

- Se contempló en los resultados obtenidos, a través del instrumento utilizado en esta investigación, la urgida necesidad de orientación para los profesores universitarios, las cuales requieren atenderse sobre la base de indicadores claves, a través de planes,

programas, proyectos y actividades que promuevan las competencias socioemocionales en la universidad, lo cual tiene un impacto positivo en el clima organizacional y se constituyen en buenas prácticas para compartirlas en otros escenarios académicos distintos a la Universidad de Panamá.

La discusión sobre la importancia de generar lineamientos que faciliten el proceso de transición de los profesores universitarios hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales, logra consistencia teórica mediante la aceptación científica de la hipótesis de trabajo y el rechazo de la hipótesis nula.

De este modo, se afirma que “se requieren lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales”, al obtener un nivel de significancia menor a .05 al aplicar la Prueba de Chi Cuadrada, utilizando el programa *SPSS Statistics*.

La formulación de lineamientos toma relevancia debido a la detección de ciertas competencias personales requeridas, como autorregulación y autoconsciencia, así mismo de la empatía y la conciencia social, consideradas competencias sociales. Otros aspectos identificados y no menos importantes, se vinculan con pocas prácticas o estrategias institucionales encaminadas a fortalecer estas competencias.

Por una parte, la necesidad de autorregulación, autoconsciencia, empatía y conciencia social pueden considerarse factores intrínsecos que dan relevancia a la constitución de dichos lineamientos, mientras las opiniones obtenidas de los profesores encuestados, al desvelar falta de talleres para el aprendizaje de técnicas de comunicación y negociación, de entrenamiento físico con ritmo musical, de estrategias de formación formal e informal, de evaluación y monitoreo, de poseer una actitud investigativa hacia este tópico, de crear

normativas y establecer alianzas, muestran los factores extrínsecos que se constituyen en la explicación causal para la constitución de lineamientos para clarificar el camino de ese proceso de transición deseado.

CAPÍTULO N° 5

**LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL PROCESO TRANSICIÓN DEL
PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

CAPÍTULO 5

APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA PARA LA TRANSICIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: LINEAMIENTOS GENERALES QUE FACILITAN EL PROCESO

Este capítulo presenta el producto final de la investigación, siendo éste concebido un valor agregado que le ofrece mayor consistencia científica a nivel de tesis doctoral. Se trata de una propuesta de lineamientos para la transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales para la Universidad de Panamá.

Esta propuesta representa uno de los aportes más significativos del Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación para la conformación de una comunidad universitaria resiliente, con miembros que posean las competencias actitudinales necesarias ante el compromiso institucional de cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles y lograr mejor posicionamiento a nivel nacional, regional y local.

5.1 Presentación

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud mental es definida como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”. En ese sentido, se trata de una condición óptima de la persona que le permite un adecuado desempeño en todas las áreas de su vida, incluyendo la personal, social y laboral, entre otras.

La pandemia de la Covid-19 trajo consigo cambios trascendentales en el escenario personal-social-laboral de las personas, a causa de las restricciones y medidas sanitarias propiciadas por la OMS. Dicha situación promovió cambios de procesos administrativos, técnicos y académicos de las universidades, lo cual incidió en una mayor carga de estrés en la comunidad académica.

Mientras el docente cumplía con sus funciones académicas de docencia, investigación y extensión, se constituía también en un facilitador de nuevos aprendizajes utilizando una metodología multimodal que, a la misma vez, pasaba por una serie de procesos de cambio, sujeto a ciertas condiciones y por tiempo prolongado, tales como las medidas sanitarias y distanciamiento social, ante la exposición de virus poco o nada conocido en la comunidad científica.

Es importante agregar, la relevancia que los organismos internacionales y multilaterales, tienen en materia de educación socioemocional, así como el incremento de políticas públicas educativas que promuevan el aprendizaje socioemocional, entre estas el

Plan de Apoyo Socioemocional institucionalizado en el sistema educativo panameño, mediante Resolución N°05 de 22 de enero de 2021, y la aprobación del Proyecto de Ley 379 en tercer debate el 29 de septiembre de 2022, la cual establece la enseñanza obligatoria de la Educación Socioemocional en todos los niveles del sistema educativo de Panamá.

Esta ley se constituye en un enclave fundamental para formar personas sanas, culturas y comunidades saludables y, por otra parte, la columna principal para que el país pueda garantizar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, a través de una sociedad que vive los principios de la equidad, la igualdad de oportunidades, la justicia, en busca del bienestar de la población panameña, mediante procesos de calidad y excelencia desde la educación.

Dado el papel protagónico de la Universidad de Panamá en la formación de los ciudadanos panameños, la Facultad de Ciencias de la Educación asume el compromiso de focalizar su interés en estudios encaminados hacia el análisis de la situación actual de sus profesores en cuanto a aquellas competencias socioemocionales más fortalecidas versus las más requeridas entre el profesorado, con el propósito de formular una teoría que ofrezca lineamientos para facilitar la transición de éstos hacia la adquisición y desarrollo de las mismas.

Se trata de un ideal compartido entre el profesorado, especialista y no especialista en este tópico, el cual aceptó el reto de participar en este estudio para la construcción de una teoría en respuesta al cómo, para qué y con qué se pueden fortalecer las competencias personales y sociales del cuerpo académico.

Dicha teoría se constituye en el punto de partida para poner en marcha políticas públicas educativas que promuevan las competencias socioemocionales, a nivel local, regional e

internacional, tomando en cuenta el papel protagónico de la Universidad de Panamá en la formación de ciudadano productivos en los diferentes sectores económicos del país, lo cual le coloca en una posición estratégica en el mundo académico nacional e internacional como agente regente en esta vía.

De este modo, la teoría propone lineamientos para la transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales, los cuales revelan una serie de acciones, enunciados e indicadores que son concebidos en la integralidad de una política educativa institucional para modelar a un docente con autoconocimiento, autoconsciencia, autorregulación, conciencia social, empatía, comunicación asertiva y toma de decisiones por el bien común de toda la comunidad académica.

Tomando en cuenta el análisis y la reflexión del problema abordado en este estudio, al unísono de los resultados derivados, estos lineamientos representan un quehacer mancomunado entre diversos actores, internos y externos, para el logro de la sostenibilidad institucional en la Universidad de Panamá, lo cual puede ejercer un impacto positivo en otros sistemas institucionales del país, en la revisión, formulación y reformulación de políticas públicas educativas, salud pública, económicas y laborales con el propósito de fortalecer las competencias socioemocionales en todos los ciudadanos, con enfoque de derechos humanos, así como constituirse en una academia líder, orientada a la discusión, análisis, planificación, evaluación y seguimiento de estrategias con esta finalidad, tanto en la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS), como en otras mesas técnicas de trabajo.

Es así, como surge esta propuesta aunada a 30 años de experiencia de la investigadora en el abordaje de las competencias socioemocionales, en diferentes contextos y áreas económicas del país, lo cual suma un cúmulo de conocimientos sobre el tópico investigado, ofreciendo orientaciones claves para promover el uso de un lenguaje propio de la gestión de la emoción, el respeto hacia la diversidad cultural, el ambiente propicio para las relaciones armoniosas y, lo más importante, el aseguramiento de acciones que promuevan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

5.2 Propósitos

Posterior al análisis minucioso de la situación investigada, la cual inició con la revisión y presentación de antecedentes sobre el abordaje de las competencias socioemocionales en el contexto internacional y nacional, así como los resultados de una entrevista-encuesta en la cual los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación visibilizan sus observaciones sobre la Universidad de Panamá, para mostrar dos rumbos: por una parte, los resultados propios de la investigación y, por la otra, el modelo teórico sobre el problema de investigación planteado, lo cual se consagra en el establecimiento de lineamientos claves para el proceso de transición del profesor de la Universidad de Panamá, hacia el desarrollo de sus competencias socioemocionales en el ámbito personal y profesional, desde la propia experiencia del personal encargado del ejercicio de la docencia.

Este aporte se construye en el marco de la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad de la propuesta para aprovechar las oportunidades desde los conocimientos previos del cuerpo académico sobre este tópico, la colaboración de todos los actores posibles, la formación

formal e informal, el acompañamiento individual y colectivo, la creación de normativas, la consecución de más investigación en búsqueda de mayor evidencia científica con respecto a este objeto de estudio dándole a la evaluación y el seguimiento, el valor consagrado hacia la excelencia académica y el posicionamiento institucional.

5.3 Justificación

La educación socioemocional se constituye en la columna vertebral de personas maduras y con estabilidad emocional para lograr una sociedad sostenible. Es ese sentido, la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales no solo constituye una necesidad latente en tiempos de Covid-19, sino en la vida de todas las personas, por ende, pueden ser aprendidas en cualquier etapa de la vida.

Los resultados obtenidos en el estudio “Proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales”, como trabajo de graduación del Doctorado de Ciencias de la Educación en la línea de investigación “Calidad de la educación y construcción de una sociedad sostenible”, ha sido fundamental en la construcción y presentación de esta propuesta que tiene como propósito ofrecerle a la Universidad de Panamá una serie de lineamientos claves que faciliten el proceso de transición del profesor de la Universidad de Panamá hacia el desarrollo de sus competencias socioemocionales.

Los datos obtenidos a través de una muestra de 96 profesores, de servicio o perteneciente a los departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación, permitió identificar cuáles son las competencias socioemocionales más fortalecidas, destacándose

el autoconocimiento (91.6%) en la dimensión personal, así como, toma de decisiones (100%) y comunicación asertiva (96.17%) en la dimensión social. Cabe destacar, entre las menos favorecidas, entendiéndose como requeridas, autoconsciencia (83.1%), en la dimensión personal, conciencia social (88.4%) y empatía (89.45%), en la dimensión social.

A pesar de que un grupo minoritario se ubicó en los porcentajes bajos obtenidos en las competencias dentro de la dimensión personal, como autoconsciencia (16.9%) y autorregulación (7.4%), así como en la dimensión social, siendo empatía (20%) y conciencia social (11.6%) las menos favorecidas, se concibe que estos profesores pueden influir negativamente en el establecimiento de entornos académicos sanos y saludables.

Del mismo modo, se observan necesidades de orientación en el profesor universitario, con respecto a contar con grupos y entrenamiento físico (88.4%), espacios de aprendizaje sobre técnicas de gestión de la emoción (96.9%), comunicación asertiva (93.7%), que les permita sentirse cómodos al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas (94.7%), flexibilidad en el uso de la metodología multimodal (96.8%), motivación para asumir compromisos con el desarrollo de actividades de extensión (95.8%), toma de decisiones para beneficio mutuo (92.6%), y el cumplimiento de sus funciones académicas sustentadas en los principios, valores, misión y visión institucional (98.8%).

Ante estas necesidades, se adquiere evidencia científica de trabajar en seis áreas específicas, oportunamente, para facilitar el proceso de transición hacia el estado deseado de contar con un cuerpo académico que posea competencias socioemocionales. Estas son: estrategias de formación formal e informal (93.7%), y otras acciones relacionadas con la definición de indicadores para el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales (93.7%), evaluación y monitoreo para la valoración de las competencias

socioemocionales (93.33%), creación de normativas que impulsen la educación socioemocional (92.7%), establecimiento de alianzas interinstitucionales e intersectoriales (90.6%) y estrategias de asesoría y acompañamiento (87.85%).

Asimismo, surgen algunos aportes significativos que permiten definir los lineamientos claves para favorecer el proceso de transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales. Entre estos aportes se destacan, el impulso de acciones de extensión (37.23%), formación continua mediante seminario, diplomados y cursos presenciales u online (11.70%); investigaciones y coevaluaciones sobre competencias socioemocionales (7.55%), orientación, acompañamiento o consejería grupal (6.60%), alianzas interinstitucionales y multinstitucionales (2.13%), incluyendo otros elementos relacionados con la adopción de un modelo de educación emocional a largo plazo, reconocimiento a profesores por su proyección basada en competencias socioemocionales, integración del tópico a todos los programas curriculares de la universidad, frases motivadoras enviadas a los correos institucionales por los encargados de la *Webmaster*.

Por último, se obtienen datos relevantes con respecto a los indicadores de orientación para el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales, los cuales apuntan hacia dos áreas que apuntan hacia dos caminos, área institucional y área docente. Cada una de estas áreas con cinco dimensiones de trabajo: formación continua, clima organizacional, nivel y desarrollo de competencias socioemocionales y evaluación e investigación.

5.4 Componentes Teóricos

Esta propuesta se sustenta en aspectos jurídicos, filosóficos, epistemológicos, antropológicos, psicológicos y educativos, los cuales hacen que la propuesta sea viable, a partir de la Covid-19, en una línea de tiempo que ha generado cambios radicales en la forma de enseñar y aprender, lo cual implica estrategias de adaptación de profesores y estudiantes al unísono de cómo evoluciona la tecnología, así como niveles elevados de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas facilitadoras de una adecuada gestión de la emoción.

El sustento legal de esta propuesta se encuentra en la Ley N°24 Orgánica de la Universidad de Panamá del 14 de julio de 2005, modificada a través de Gaceta Oficial N°26 643-A de 18 de julio de 2010 y Gaceta Oficial N°25 344 de 18 de julio de 2015, la cual señala en su artículo 1:

“La Universidad de Panamá, como universidad oficial de la República, tiene carácter popular; está a servicio de la nación panameña, sin distinción de ninguna clase, y posee un régimen de autonomía consagrado en la Constitución Política de la República de Panamá, con personería jurídica y patrimonio propio. Está inspirada en los más altos valores humanos y dedicada a la generación y difusión del conocimiento, la investigación, la formación integral, científica, tecnológica y humanística, dentro del marco de la excelencia académica, con actitud crítica y productiva.”

Este artículo hace hincapié en la proyección permanente de una institución enmarcada en la búsqueda de la excelencia académica para cumplir con su compromiso social, lo cual solo es posible a través de una comunidad académica con miembros que poseen valores

éticos y morales, así como una actitud crítica y productiva. No obstante, estos son atributos presentes en personas altamente competentes socioemocionalmente.

De igual manera en el artículo 2 el cual señala:

“La Universidad de Panamá está constituida por la comunidad universitaria conformada por su personal académico y administrativo y sus estudiantes que integran las unidades docentes, de investigación, extensión, administración, producción y servicios existentes o que se establezcan en el futuro.”

Se entiende en este apartado normativo, que la Universidad de Panamá está constituida por profesores, administrativos y estudiantes, quienes deben cumplir con funciones de docencia, investigación, extensión, administración, producción y servicios. Por otra parte, el éxito de una gestión institucional depende en gran medida de los estándares de excelencia de formación en sus miembros. En ese sentido, la Universidad de Panamá debe aunar esfuerzos por desarrollar servicios para potenciar el autoconocimiento, la autoconsciencia, la autorregulación, la conciencia social, la comunicación asertiva, la empatía y la toma de decisiones, como ingredientes claves en la conformación de una comunidad académica resiliente y sostenible, para sí misma y la sociedad.

Así mismo, en los fines de la Universidad de Panamá establecidos en el artículo 6 de esta ley:

- “- Difundir los aspectos culturales y promover la creación de una nueva cultura.
- Fomentar el respeto de los derechos humanos, el progreso social, el ambiente y el desarrollo sostenible.

- Fomentar el pensamiento crítico y el espíritu emprendedor.
- Formar recursos humanos dotados de conciencia social para el desarrollo del país y en aras del fortalecimiento de la soberanía nacional.
- Fomentar la generación del conocimiento y su transferencia de manera crítica a la sociedad.
- Fomentar la evaluación de la calidad en la realización de sus funciones.
- Apoyar y estimular al sector público y privado en el proceso de actualización e innovación tecnológica, para contribuir al desarrollo nacional.
- Fomentar principios de equidad y de justicia social.
- Inventar nuevos instrumentos ideológicos y estratégicos que puedan resolver las crisis sociales.

Para el cumplimiento de estos fines, la Universidad de Panamá tendrá funciones de docencia, investigación, extensión, producción y servicios especializados.”

Este párrafo normativo contiene los principios claves que sustentan la misión y visión de la Universidad de Panamá, como institución líder de la educación superior en la formación de profesionales y ciudadanos resilientes, con compromiso social en el desarrollo de su país. Esto aunado a un cuerpo académico de alto perfil, capaz de armonizar los cambios estructurales necesarios para contribuir productivamente en el desarrollo del país.

En este texto normativo se enfatiza en los siguientes conceptos:

- Creación de una nueva cultura: es de vital importancia fomentar una cultura panameña con ciudadanos potencialmente competentes en sus aspectos emocionales y sociales, capaces de enfrentar las crisis presentes y futuras en búsqueda de respuestas para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales representan un llamado universal de todos los países a aunar esfuerzos en pro de sus ciudadanos, del ambiente natural, la justicia y equidad social, lo cual se consolida en el fortalecimiento de una cultura de paz y la formación de personas resilientes.
- Desarrollo sostenible: implica la cualidad de pasar por aquellos procesos necesarios para hacerle frente a las crisis evolutivas y accidentales presentes, a nivel personal, comunitario y de país, así como prever crisis futuras, con estrategias de contingencia que aseguren el bienestar personal-social y el cuidado del ambiente natural.
- Conciencia social: implica una de las competencias sociales de alto nivel, caracterizada por una actitud empática y prosocial hacia los demás, así como reconocer las necesidades de las personas, la comunidad, la institución y el país.
- Generación del conocimiento y su transferencia: parte de la cualidad de concebir el conocimiento, como aporte social mediante el método científico, así como la responsabilidad del investigador de hacer teoría en búsqueda de respuestas a los problemas sociales y compartir sus experiencias en el ámbito nacional e internacional. En ese sentido, la Universidad de Panamá debe asumir el compromiso de promover las fases operativas de una educación socioemocional, concebida como instrumento social, así como un bien humano y público. Por último, observar el desarrollo de las competencias socioemocionales en las personas, las comunidades, el país, la región y el mundo.

- Evaluación de la calidad: el término “calidad” se relaciona con el logro de productos con las especificaciones o perfiles esperados. Siendo así definido el concepto, la Universidad de Panamá, como institución de educación superior del país, debe promover el uso y manejo de instrumentos y procesos que permitan medir las competencias socioemocionales dentro de los perfiles de ingreso y egreso de sus estudiantes, así como en su cuerpo académico y administrativo, con el propósito de generar planes, programas, proyectos y/o estrategias que permitan aprenderlas y/o potenciarlas.

- Actualización e innovación tecnológica: el hecho de ser parte de una comunidad académica mundial, compromete a la Universidad de Panamá a constituirse en una educación superior que busca soluciones tecnológicas eficaces, eficientes y seguras con fines económicos, ambientales, de salud y educación, entre otros; tomando en cuenta que la tecnología evoluciona aceleradamente, sus miembros deben poseer competencias socioemocionales para lograr adaptarse dichos cambios.

- Equidad y justicia social: Todas las naciones del mundo se encuentran inmersas en el compromiso mundial de promover y fortalecer los derechos humanos de todas las personas, principalmente de aquellos grupos vulnerados, como las personas con discapacidad, los niños y las mujeres, lo cual implica que estos grupos reciban las mismas oportunidades de otros grupos más privilegiados. Este es el camino hacia la justicia social propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). No obstante, no puede existir equidad y justicia social si los ciudadanos no poseen competencias sociales, como la consciencia social, la empatía y la comunicación.

Siendo Panamá un Estado Parte de diversos convenios internacionales, la Universidad de Panamá debe desarrollar acciones encaminadas a este propósito.

- Instrumentos ideológicos y estratégicos: La Universidad de Panamá tiene su protagonismo en dos ámbitos prioritarios, a nivel de local o de país y a nivel global o internacional, en el cual se constituye en un aparato de producción y reproducción con pleno dominio en ambos contextos, por tratarse la primera universidad oficial del país y de mayor cobertura nacional. En ese sentido, esta institución de educación superior cumple un papel protagónico en la formación de los ciudadanos que requieren los diferentes sectores productivos de la sociedad panameña. De este modo, le corresponde a la Universidad de Panamá consolidar alianzas intersectoriales para la coordinación de acciones conjuntas en pro de promover el desarrollo de las competencias socioemocionales, como parte de su contribución académica al país y su posicionamiento en la región de América Latina y el Caribe.

Esta propuesta también se sustenta en la recién aprobada Ley 379 la cual establece la enseñanza obligatoria de la educación socioemocional en todos los niveles del sistema educativo de Panamá, la cual surge como resultado del impacto de la pandemia en la población panameña. Esta ley propone, educación emocional a los educandos, a los padres de familia, a los educadores, tanto en las relaciones interpersonales como institucionales, así mismo, compromete a las autoridades en sus respectivos ámbitos de intervención, a diseñar y desarrollar políticas, planes y programas para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

Siendo considerada la universidad una entidad educativa formadora de formadores, su papel es fundamental en la planificación, desarrollo, evaluación, seguimiento y reformulación de este tipo de acciones. De allí que las autoridades universitarias deben ponderar la puesta en marcha de una propuesta de lineamientos, consensuada en Consejo Académico, en primera instancia, posteriormente, por facultad y extensión universitaria, y, en última instancia, en cada departamento y/o unidad académica, para una construcción compartida entre el cuerpo académico, así como el empoderamiento de las estrategias con alto sentido de pertenencia.

Desde la perspectiva filosófica, las emociones ha sido un concepto con variadas interpretaciones desde los primeros filósofos griegos, siendo considerada, en aquél entonces, el centro de las preocupaciones reflexivas e intentos conceptuales para esclarecer y solucionar problemas de comportamiento. (Pinedo y Yáñez, 2018, p.14). Más allá de un simple concepto, representan parte de la vida misma del sujeto desde el momento de su concepción.

Cabe destacar que, el significado de emoción ha sido concebido parte de la existencia del hombre, así es como René Descarte le denomina “*cogito ergo sum*”, lo cual se traduce como “siento, luego existo”. (Torres, 2019, p. 105). Por otra parte, Maturana (2005), citado por Torres (2019), apunta en cavilar sobre nuestras emociones, intentado responder a la pregunta ¿Qué siento?, ¿Por qué siento? y ¿Cómo lo siento? (p-106). En ese orden de idea, las emociones representan la respuesta natural y organizada del sujeto ante una situación que transcurre a nivel interno o externo, caracterizándose por provocar su excitación o perturbación.

A partir de lo planteado en el párrafo anterior, las emociones presuponen un estímulo condicionante o desencadenante, la interpretación propia del sujeto que constituye su verdad subjetiva, el nivel de procesamiento de la información (valoración interna), la activación fisiológica y la expresión emocional resultantes.

Otras de las consideraciones filosóficas, es lo concerniente al término competencia socioemocional, término que no atañe a estudiosos conductistas, quienes solamente se basaban en lo observable, y los psicoanalistas, interesados en los procesos inconscientes de las personas. A partir del humanismo conocido como la tercera fuerza, los afectos empiezan a germinar, como parte vital en procesos superiores de la persona. (Domenech-Morales et. al., 2015, p 95-96).

Mayer y Salovey (1990), en su versión original, se refieren al concepto competencia socioemocional como “la capacidad de actuar en forma ética en los diferentes contextos y situaciones, tanto críticas como de bienestar y de éxito”. (Lucero, 2020, p. 144). Por su parte, Bisquerra (2003), citado por Domenech-Morales et. al., (2015), enfatiza en el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social. (p.95).

Esta propuesta desde los conocimientos y experiencia de la investigadora, concibe el concepto competencia socioemocional como un “constructo científico, aún sujeto a debate de muchos investigadores, que hace referencia a atributos, cualidades y recursos personales del profesor universitario para relacionarse adecuadamente consigo mismo y con los demás, de manera organizada y sostenida, lo cual le permite actuar en diferentes contextos

con autoconocimiento, autorregulación, autoconsciencia, conciencia social, comunicación asertiva, empatía y toma de decisiones”.

La epistemología estudia la organización curricular de los procesos de enseñanza aprendizaje, la conexión entre las ciencias del conocimiento, las metodologías impartidas para la orientación del proceso, la concatenación entre los agentes participantes y su formación, el sentido social y calidad de la educación. (Ipuz et al., 2015, p. 48).

Desde la epistemología, el papel del profesor se agudiza en la orientación hacia la construcción del conocimiento, modelando en la memoria dinámica de sus estudiantes mediante experiencias de aprendizaje significativas con metodologías potencializadoras, las cuales se caracterizan por mejorar los aprendizajes. (Chaljubp, 2017, p 219). Es así, como este recurso humano, se constituye en el enclave de las transiciones de otros actores sociales hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales, en diferentes escenarios, con diferentes acciones y múltiples metodologías, formando así a los ciudadanos con las competencias socioemocionales demandadas en el país y la región de América Latina.

Se entiende entonces que, el profesor universitario con competencias socioemocionales, posee una formación holística, lo cual se refleja en un modelo docente facilitador de procesos de transición hacia personas y comunidades resilientes, con experiencias significativas de bienestar personal y social, construyendo una sociedad orientada hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mediante la calidad de la educación.

En atención a la perspectiva antropológica, el estudio de las emociones y las ciencias sociales es relativamente nuevo, ya que se considera objeto de estudio, de manera más profunda, en los años sesenta y ochenta del siglo XX. (Fernández, 2011, p. 1).

Según Bourdin (2016), los diversos enfoques antropológicos y de otras ciencias afines, el campo de las emociones se puede dividir en dos grandes dominios: naturalista universalista versus culturalista-constructivista. De acuerdo con este autor, la primera, explica la continuidad de los comportamientos expresivos humanos desde sus ancestros evolutivos a partir de rasgos, reflejos e instintos heredados, así como la existencia de emociones básicas en la experiencia humana como la alegría, el miedo, la tristeza, la ira y la alegría, entre otras, asociadas a reacciones físicas-observables. La segunda, implica un enfoque más interpretativo basado en la comprensión de aspectos socioculturales desde el sujeto que vive la experiencia, el cual experimenta e interpreta su naturaleza, dándole significado social y/o cultural.

Actualmente, la antropología de la emoción se focaliza en cuestiones sociales y académicas relacionadas con tendencias culturales o nuevos paradigmas, el fortalecimiento de una sociedad sostenible y fundamentada en derechos, así como el derrumbamiento de categorías sociales, globalización, individualismo, consumo y comunicación, entre otros aspectos. (Fernández, 2011, p. 2).

Esta mirada antropológica permite concebir la relación emoción y cultura como indisoluble, en el sentido en que las manifestaciones emocionales muestran la forma cómo la persona experimenta el mundo; y las expresiones artísticas y culturales dan significado a los procesos de proyección e introyección del sujeto. (Fernández, 2011, p. 2). Siendo así, se deduce que las políticas públicas encaminadas hacia el desarrollo de las

competencias socioemocionales deben partir desde el análisis personal y cultural del propio sujeto.

Por otra parte, desde esta perspectiva, se explica cómo este tipo de competencias mantienen una estrecha proporción con mejores posibilidades humanas y manifestaciones positivas de la emoción en diversas situaciones de la vida diaria, así mismo, entenderlas mejor desde el ámbito universitario, tomando en cuenta la interrelación entre la cultura organizacional universitaria y el profesor, así como en viceversa.

La fundamentación psicológica de la propuesta se encuentra en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, la Teoría de la Inteligencia emocional de Daniel Goleman y de los aportes de la Neurociencias a la Educación.

El primer modelo, sostiene las inteligencias múltiples se constituyen en mecanismos de solución de la persona ante un problema que se le presente en su medio sociocultural; por otra parte, enfatiza en la importancia de la metacognición sobre las emociones y la transferencia de habilidades de las generaciones más adultas a las más jóvenes.

El segundo modelo, le atribuye al cerebro la cualidad de “plástico” para aprender y propone el concepto de Inteligencia Emocional, como resultado del desarrollo de cinco competencias socioemocionales claves categorizadas en dos dimensiones: a. personales: autoconsciencia, autorregulación y motivación; b. sociales: empatía y habilidades sociales.

Por último, la Neurociencia prioriza en la influencia de las creencias en la biología molecular de las personas y cómo el enfoque de trabajo de la educación emocional puede variar de acuerdo con cada disciplina académica.

En ese sentido, a la Psicología le interesa estudiar los procesos cognitivos y afectivos subyacentes en la actividad neuronal del cerebro, aportándole inteligencia global al individuo; a la Psicopedagogía, la comprensión de los procesos de aprendizaje de las competencias socioemocionales de acuerdo con el ciclo vital de la persona; a la Orientación Educativa y Profesional, el arte para proponer planes, programas y proyectos que promuevan y fortalezcan el desarrollo de este tipo de competencias en todas las personas y en diferentes contextos.

En virtud desde la perspectiva netamente educativa, las competencias socioemocionales fortalecen una cultura de paz, la cual implica la alfabetización de los actores de la comunidad académica para comprender, utilizar y gestionar la experiencia emocional (Vallés et al., 2018), a través de habilidades de autoconocimiento, autoconsciencia, autorregulación, conciencia social, empatía, comunicación asertiva y toma de decisiones, lo cual fomenta un clima adecuado en las aulas de clases, propicio para nuevos aprendizajes.

Al respecto, Sánchez y Escobedo (2019), destacan la importancia de trabajar e intervenir exitosamente en el ámbito de la orientación educativa y profesional, así como transformar las prácticas educativas para transitar hacia una cultura de paz, a través de espacios de paz y gestión de las emociones, una plataforma de difusión de las unidades administrativas para publicar experiencias exitosas, la formación consistente del profesorado y de las autoridades asesorías continuas al profesorado para dar respuesta al modelo educativo que se propone. (p.84-86).

En último lugar, esta propuesta se fundamenta en el intercambio de información entre los actores de diversos países de la región de América Latina, incluyendo la representación

de Panamá, en la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (CSE), entre los días 29 y 30 setiembre del 2022 en Bogotá, Colombia, en la cual se desarrollaron dos momentos claves: la presentación de resultados del ejercicio regional de evaluación de NNA realizada en seis países (México, Panamá, Colombia, Paraguay, Uruguay y Argentina), con un total de 36, 410 niños, niñas y adolescentes, en el año 2021; y la profundización de las características de una acción dirigida al fortalecimiento de las CSE en migración, en orientación laboral y la convivencia social,

En el primer momento, se presentaron información sobre los alumnos (21 variables: género, edad, grado cursado, repetición de grado, educación y actividades de los padres, con quién vive, entre otros), pensando en el periodo de pandemia (21 variables: emociones, preocupaciones, contacto con los compañeros, la escuela a distancia, entre otros), acerca de cómo se siente el alumno en la escuela (11 variables relacionadas con bienestar escolar), acerca de cómo se siente y aborda el alumno las cosas que le pasan (31 variables para medir dos escalas, regulación emocional y autoestima).

Entre los resultados presentados, con respecto al primer momento, se observó que Panamá es uno de los países con mayores porcentajes con NNA con autoestima mientras Argentina, los más bajos. De igual manera, en todos los países, el riesgo de tener una autoestima baja si se vive en bienestar escolar bajo es mayor del doble respecto a si se vive en bienestar escolar alto. En Panamá, Uruguay y Paraguay, este valor es mayor al triple. Así mismo, Panamá representa el tercer país con valores menores de jóvenes repetidores de por lo menos una vez. (Raciti y Vivaldi, 2022).

El segundo momento se caracterizó por espacios de reflexión en el cual todos los participantes tuvimos la experiencia de rotar en las tres mesas instaladas, dando como resultados los siguientes aportes: Formación inicial y continua, las CSE incluidas en el currículo escolar, las competencias socioemocionales bajo la concepción de competencias ciudadanas, el fortalecimiento de las CSE como estrategia de logro de los ODS, la importancia de las alianzas intersectoriales para promover planes, programas y proyectos de orientación para promover las CSE, importancia de crear espacios de asesoría, acompañamiento y de la expresión del arte y la cultura con enfoque holístico entre diversas asignaturas, entre otros aspectos.

De este modo, la propuesta que se presenta corresponde a un modelo híbrido, el cual comprende aspectos contenidos desde una mirada jurídica, filosófica, epistemológica, antropológica, psicológica y educativa, antes expuestas, siendo el profesor universitario el centro en una auténtica educación socioemocional.

En resumen, la propuesta va a contener todos los argumentos expuestos que definen la emoción como parte esencial de la vida del ser humano (filosóficos), colocan al profesor como el centro de todo el proceso de aprendizaje (epistemológico), la relación entre emoción y cultura, así como las implicaciones de una propuesta de esta índole para crear entornos académicos y laborales sanos y seguros (antropológico), los procesos de enseñanza aprendizaje para una cultura de paz basada en el desarrollo de las competencias socioemocionales en la vida personal y social (educativos), la importancia de las CSE en la estabilidad y madurez emocional de la persona para el establecimiento de una comunidad académica resiliente (psicológicos) y las CSE, como estrategia para el fortalecimiento de los ODS.

Por otra parte, se consideran los procesos de formación formal e informal, acompañamiento-asesoría, investigación sobre el abordaje de este tipo de competencias y temas afines, la creación de normativas, el fortalecimiento de alianzas interinstitucionales, la evaluación y seguimiento, con indicadores claramente definidos, la mejor ruta para la transición hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales, no solo del profesor universitario sino de otros actores de la comunidad académica.

5.5 Particularidades principales de la propuesta teórica para la transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales

De acuerdo con la exposición de los aspectos teóricos presentados en el acápite anterior, se presentan los lineamientos para la transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales en la Universidad de Panamá, con una mirada holística y tomando como punto de partida la evidencia científica obtenida en la investigación realizada, así como la experiencia reciente compartida en la MESACTS. (Ver tabla 53).

De este modo, los lineamientos deben concebirse como conocimiento científico, debido a su construcción compleja y sistemática, surgida desde la experiencia compartida del profesor universitario, como objeto de análisis de sí mismo, de sus compañeros y de la institución.

Tabla 52. Lineamientos para la transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales

Competencias Socioemocionales		Definición	Características esenciales del docente	Estrategias
Dimensión personal o emocional	Auto-conocimiento	Capacidad para mirarse hacia adentro con profundidad y responderse a aspectos relacionados consigo mismo, reconociendo sus pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales.	Identifica atributos negativos y positivos. Identifica sus pensamientos negativos en situaciones de la vida cotidiana.	Alianzas interinstitucionales. Normativas. Investigación. Formación formal e informal de gestión de la emoción. Acompañamiento y asesoría por expertos en el abordaje de la gestión de la emoción.
	Auto-consciencia	Capacidad para valorarse positivamente, así como reconocer la necesidad de ayuda.	Identifica situaciones que le generan estrés. Identifica su necesidad de ayuda. Utiliza el protocolo ABC para identificar sus creencias sobre sí mismo, las otras personas y sobre el mundo.	Espacios de intercambio de expresiones artísticas, culturales y deportivas entre docentes. Mensajes positivos enviados por correos electrónicos, publicados en plataformas y página web de la Universidad de Panamá por los <i>webmaster</i> . Grupos de encuentro entre profesores.
	Autorregulación	Capacidad para reconocer recursos personales y utilizarlos en la vida cotidiana para lograr su	Utiliza autovaloraciones positivas para tranquilizarse, Utiliza técnicas de contención de la emoción y de	

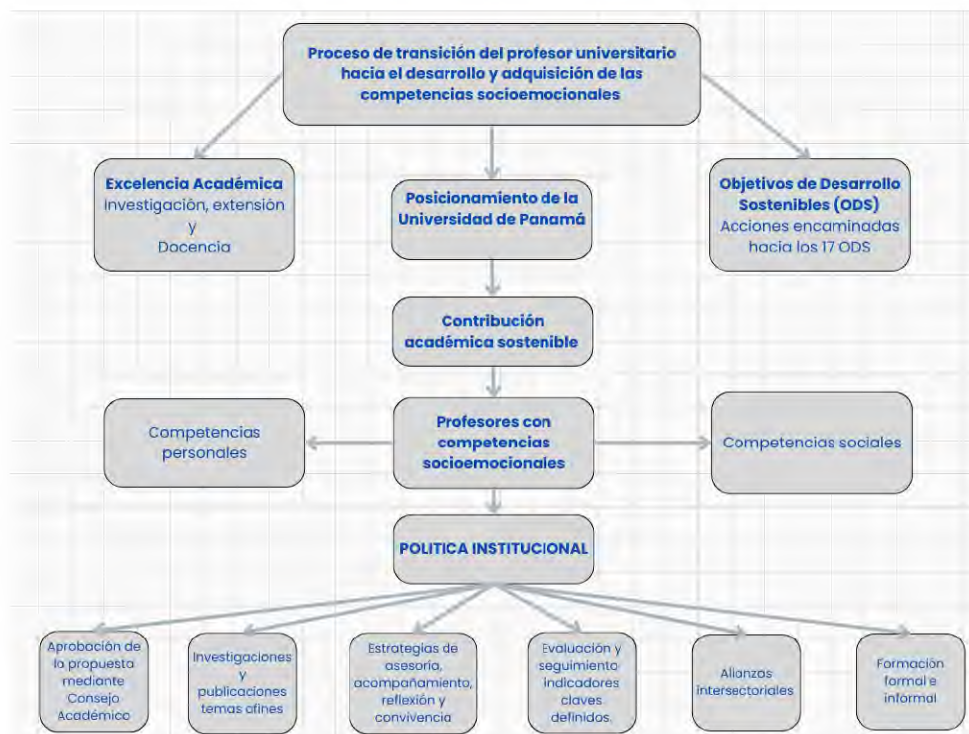
		equilibrio personal y manejar el estrés, tales como validar sus logros.	manejo del estrés (capa roja-capa verde, técnicas de relajación, entre otras). Refuerza pequeños logros. Valida logros alcanzados en su historia personal.	Estrategias de evaluación y seguimiento
Dimensión social	Consciencia social	Capacidad para reconocer y valorar las particularidades de los grupos sociales e integrarse cómodamente.	Reconoce los derechos inalienables de todas las personas. Participa en actividades en pro de los grupos sociales más vulnerables (niños, niñas, adolescentes, mujeres, personas con discapacidad o familiar con discapacidad, grupos indígenas e inmigrantes.	Alianzas interinstitucionales. Normativas. Investigación. Formación formal e informal sobre competencias sociales con enfoque de derechos humanos. Acompañamiento y asesoría por expertos en el abordaje de competencias sociales y equiparación de oportunidades.
	Empatía	Capacidad de comprender a la otra persona, respetando sus derechos y apoyándoles en situaciones de necesidad	Ofrece la equiparación de oportunidades a las personas con discapacidad o con familiar con discapacidad, así como entre hombres y mujeres. Logra identificarse con sus propios colegas, con los	Espacios de intercambio de expresiones artísticas, culturales y deportivas con grupos vulnerables para promover la integración en equidad.

		administrativos y estudiantes en situaciones de necesidad u urgencia personal o familiar.	Mensajes positivos enviados por correos electrónicos, publicados en plataformas y página web de la Universidad de Panamá por los <i>webmaster</i> . Convivencias entre profesores y administrativos. Talleres de reflexión-acción para la formulación de estrategias que promuevan las competencias sociales en cada unidad académica.
Comunicación asertiva	Capacidad para utilizar recursos de buena escucha y buscar soluciones mediadoras en situaciones adversa	Utiliza un lenguaje verbal y no verbal adecuado para comunicarse. Aplica técnicas de comunicación asertiva para buscar puntos de acuerdo y desacuerdo. Muestra una actitud mediadora para buscar soluciones en situaciones difíciles.	Reconocimiento al docente con competencias sociales a solicitud de los estudiantes. Estrategias de evaluación y seguimiento.
Toma de decisiones	Capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana con respecto a otras personas, asumiendo las consecuencias que traen consigo las mismas.	Muestra sensibilidad en buscar soluciones comunes. Muestra interés en participar en redes de investigación, así como en la publicación de artículos científicos. Contribuye en investigaciones como informante, a solicitud de otros colegas.	

Fuente: elaboración propia (2022).

El proceso de transición del profesor consejero conlleva el fortalecimiento de las competencias personales-emocionales y las competencias sociales. Dicho proceso va a depender de la creación de una política institucional que comprende: aprobación de la propuesta mediante Consejo Académico, alianzas intersectoriales con otras universidades, organismos internacionales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, formación formal e informal, espacios de asesoría, acompañamiento, reflexión y convivencia, investigaciones y publicaciones sobre temas afines al tópico, estrategias de evaluación y seguimiento con indicadores claramente definidos. (Ver Figura 43).

Figura 43. Propuesta de transición



Elaboración propia, 2022.

Esta política institucional, a la vez que favorece el fortalecimiento de las competencias personales-emocionales y sociales, asegura la contribución académica del profesor universitario para lograr la excelencia académica, el posicionamiento de la Universidad de Panamá y el desarrollo de acciones encaminadas hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). (Ver figura 43).

5.6 Lineamientos generales que fundamentan el proceso de transición de las competencias socioemocionales en el profesorado universitario

Estos lineamientos se encuentran orientados en tres direcciones: a la institución, a las autoridades y al profesorado.

Dirigidos a la Universidad de Panamá

- Identifica las redes de apoyo en el área psicosocial en beneficio de la comunidad universitaria.
- Focaliza los programas que se desarrollan sobre la base de percepciones, con respecto a los problemas propios de la comunidad académica.
- Define en forma conjunta el significado de problemas y soluciones desde un enfoque sistémico, integral y territorial.
- Genera procesos de inclusión, mediante metodologías de participación y negociación.

- Establece reglas que aseguren la equidad en el acceso a los beneficios que ofrece la institución para no acentuar divisiones sociales existentes y fomentar una sana competencia.
- Define metas a mediano y largo plazo con la colaboración de profesores y administrativos.
- Discute amplia y abiertamente la visión global que orienta los beneficios esperados en los programas de educación socioemocional con los diferentes actores intersectoriales y de la comunidad académica.
- Propicia aprendizajes de negociación con instancias superiores y actores diversos
- Responde a las nuevas exigencias de seguimiento y evaluación.
- Desarrolla una cultura de evaluación y transparencia.

Dirigidos a las autoridades de la Universidad Panamá

- Fundamenta el plan de trabajo desde las necesidades identificadas en la comunidad universitaria.
- Socializa con las diferentes facultades y otros actores de la sociedad civil, según corresponda: plan de trabajo y lineamientos establecidos.
- Conoce las líneas de acción de la Universidad de Panamá, para las coordinaciones a nivel intra e inter institucional.
- Sistematiza y documenta los procesos que se realizan de manera que ordene y visualice su ejecución de las diferentes acciones.
- Promueve e implementa proyectos en la sede central y extensiones regionales, enfocados en la adquisición de las competencias socioemocionales.

- Da seguimiento y evalúa la implementación de los lineamientos establecidos en los diferentes niveles (administrativo, docentes, estudiantes), donde se considere el plan anual, desarrollo de actividades, informes y otros, que permita identificar la pertinencia y calidad del trabajo para la toma de decisiones.
- Programa, coordina y evalúa jornadas bimensuales de trabajo con el profesorado de la Universidad, para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en la actividad académica.
- Promociona oportunidades de participación en seminarios, talleres, conferencias y otros, al personal docente y administrativo.
- Planifica e implementa acciones acordes a las efemérides que celebra la Universidad para el desarrollo de las competencias socioemocionales.
- Brinda asesoría y da seguimiento a la implementación de los lineamientos establecidos para la promoción de las competencias socioemocionales.
- Establece convenios para el fortalecimiento de alianzas intersectoriales en pro del desarrollo de acciones que promuevan las competencias socioemocionales
- Propone programas formales e informales para la formación de las competencias socioemocionales en toda la comunidad académica, así como en el currículo de las carreras a nivel de pregrado, grado y postgrado.
- Determina las competencias socioemocionales, como línea de investigación prioritaria, promoviendo el intercambio científico nacional e internacional sobre este tópico y temas afines.

Dirigidos al profesor de la Universidad de Panamá

- Fundamenta su actuar a nivel de aula desde las necesidades identificadas en los estudiantes.
- Establece espacios de asesoría individual y colectiva a sus estudiantes ante las necesidades socioemocionales y académicas que estos presentan.
- Participa de las reuniones que convoque su respectiva unidad departamental con el objetivo de planificar, dar seguimiento y evaluar las acciones realizadas, que deben adaptarse a los lineamientos generales de la Universidad, en materia de educación socioemocional.
- Sistematiza y documenta los procesos realizados de manera que ordene y visualice su ejecución.
- Participa en diferentes procesos de formación y capacitación que se implementan a nivel local, nacional o internacional, en aspectos relacionados con las competencias socioemocionales y otros.
- Entrega a las autoridades universitarias informes y otros que permitan identificar la calidad del trabajo realizado y los resultados obtenidos, como parte del seguimiento y evaluación para su respectiva realimentación.
- Elabora y ejecuta, en coordinación con personal de la Universidad, estrategias para implementar acciones en favor del estudiantado.
- Promociona oportunidades para el desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito laboral y profesional.
- Participa en redes de investigación e intercambio científico sobre las competencias socioemocionales y temas afines a nivel local, nacional e internacional.

- Participa en acciones que realiza la Universidad de Panamá con otros organismos e instituciones, nacionales e internacionales, mediante alianzas intersectoriales para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

5.7 Indicadores claves para evaluar los lineamientos generales

Los indicadores son los puntos de referencia que permiten medir logros hacia el ideal deseado. Estos indicadores comprenden:

- **Indicadores para la puesta en marcha de los lineamientos**

- Dimensiones y componentes de las competencias socioemocionales que poseen los miembros de la comunidad académica
- Nivel de manejo de competencias socioemocionales que poseen los miembros de la comunidad académica
- Nivel de participación de miembros de la comunidad académica en los procesos de formación
- Número de espacios de formación formales e informales
- Número de ítems incluidos en los instrumentos de evaluación docente
- Número de alianzas para la conformación de una mesa técnica.
- Número de reuniones realizadas por la Mesa Técnica de Educación Socioemocional.
- Número de acciones de extensión realizadas para promover las competencias socioemocionales.
- Número de investigaciones relacionadas con este tópico y otros afines.

- **Indicadores para medir las competencias socioemocionales en el profesorado universitario:**

Primer nivel de Competencias: Emocionales

- Reconoce su necesidad de recibir ayuda especializada
- Reconoce sus pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales ante cualquier situación
- Valida sus logros para superarse ante una situación
- Se valora positivamente.
- Maneja adecuadamente el estrés de la vida cotidiana

Segundo nivel de competencias: sociales

- Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles
- Se centra en escuchar a la otra persona, más que concentrarse en sus propios pensamientos
- Asume las consecuencias de sus propias decisiones sin afectar a otros
- Empatiza con sus estudiantes con enfoque de derechos humanos
- Suele ofrecerles apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Al analizar los datos obtenidos entre las competencias personales y/o emocionales estudiadas en el profesor de la Universidad de Panamá, el autoconocimiento (91.6%) obtuvo mejores resultados a la autorregulación (87.4%) y la autoconsciencia (83.1 %). Por otra parte, la autoconsciencia sacó el valor más bajo. Los profesores con respuestas en las opciones nunca y algunas veces en autoconsciencia (16.9%), pocas veces y algunas en autorregulación (7.4%), en este sentido, esta información hace reflexionar sobre la importancia de trabajar con estos docentes de manera más directa, para favorecer en ellos la dimensión personal o emocional, para que sean más competitivos en la interacción social. Nos muestran algunas carencias en la dimensión personal o emocional, lo cual representa a un grupo de profesores poco competentes para la interacción social.

En relación con las competencias sociales más fortalecidas, toma de decisiones logró el primer lugar (100%); el segundo lugar, la comunicación asertiva (96.17%); el tercer lugar, la empatía (89.45%); y, el cuarto y último lugar, la consciencia social (88.4%). No obstante, para lograr la toma de decisiones para beneficio propio es indispensable poseer las demás competencias sociales.

Otro aspecto a destacar en la dimensión competencias sociales, se refiere a los valores bajos obtenidos en el componente empatía (20%) y consciencia social (11.6%), los cuales muestran un grupo de profesores, con un grado de debilidad en estas competencias y, por ende, el mismo puede tener dificultades para adaptarse a nuevos cambios, comunicarse, ejercer influencia positiva hacia los demás y gestionar adecuadamente los conflictos, entre otras habilidades.

Es importante destacar que el porcentaje obtenido en las opciones poco o nada de empatía hacia otros colegas cuando han tenido dificultades con éstos en la interacción académica (20%) y quienes indicaron pocas veces o algunas veces, logran integrarse en diferentes grupos sociales (11.6%). Este porcentaje muestra un llamado de atención, a diferentes actores educativos donde se debe prestar cuidado y brindar las herramientas para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales donde se ha detectado áreas de oportunidad para trabajar y profundizar en ellas.

Por último, la competencia personal dentro del componente autoconsciencia (83.1%) y la competencia social en el componente consciencia social (88.4%), reflejaron los valores más bajos, los cual puede considerarse un predictor de un grupo de profesores, entre el 16.9% y el 11.6%, estos rangos demuestran que la competencia de la comunicación y la interacción con distintas identidades sociales y situaciones de conflicto, así como para reconocer su necesidad de recibir algún tipo de ayuda profesional o las necesidades de los otros, no gozan de un desarrollo deseable en el grupo de profesores.

Estos resultados permiten concebir las competencias socioemocionales, como un soporte fundamental en la calidad académica y una herramienta catalizadora de los constantes cambios sociales. (Llorent et. al., 2020); por otra parte, un predictor de las necesidades de la universidad, del rendimiento y éxito de las funciones académicas de los profesores, demanda la necesidad de potenciarlas, como garantía de propiciar cambios en la actuación personal y profesión del personal académico, a través de un sinnúmero de acciones diversas institucionales y del diseño de lineamientos generales.

Por otra parte, tomando en cuenta los aportes de Molero y Reina (2012), le corresponde a los doctorandos en educación con énfasis en orientación profesional, buscar suficiente

evidencia para testificar sobre las exigencias actuales de promover el interés de las autoridades académicas en la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento de planes, programas, proyectos y actividades encaminadas hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales en la educación superior, desde el principal actor responsable en la formación profesionalizante, es decir, el profesor universitario.

Entre las necesidades de orientación del profesor universitario, que precisan un proceso de transición hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales, se observaron aspectos concernientes a cambios en la actuación personal, en relación con la conveniencia de grupos de entrenamiento físico (88.4%), el aprendizaje de estrategias para la gestión de la emoción (96.9%) y de estrategias de técnicas de comunicación asertiva (93.7%). Otros aspectos corresponden a cambios en la actuación con respecto a la necesidad de sentirse cómodo al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas (94.7%), flexibilidad en el uso de la metodología multimodal (96.9%), mayor motivación para asumir compromisos con el desarrollo de actividades de extensión (95.8%), toma de decisiones para beneficio mutuo (92.6%) y cumplimiento de sus funciones académicas sustentadas en los principios, valores, misión y visión institucional (98.9%).

Llorent et. al., (2020), enfatizan en la necesidad de aumentar la fundamentación científica sobre las acciones de las instituciones universitarias para la promoción de las competencias socioemocionales. De allí que, este estudio, permite inferir las grandes líneas para la estructuración del proceso de transición hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales.

Los resultados obtenidos contribuyen a esbozar seis áreas de trabajo requeridas para facilitar el estado deseado mediante estrategias de formación (93.7%), de asesoría y

acompañamiento (87.85%), de evaluación y monitoreo para la valoración de las competencias socioemocionales (93.33%), el establecimiento de alianzas interinstitucionales e intersectoriales (90.6%), la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional (92.7%) y otras acciones claves relacionadas con la definición de indicadores para su desarrollo y adquisición (93.7%).

Estos resultados logran mayor consistencia científica en la comprobación de la hipótesis de trabajo, la cual afirma “se requieren lineamientos para el proceso de transición del profesor universitario hacia la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales”, siendo la misma aceptada al obtener un nivel de significancia menor a .05 en las cinco (5) pruebas Chi Cuadrada realizadas en el programa *SPSS Statistics*.

Por lo anterior, el planteamiento de lineamientos generales contribuye a comprender, visibilizar y direccionar la estructura de un proceso de transición hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales necesarias en el profesor universitario, principalmente la autorregulación, la autoconsciencia, la empatía y la conciencia social.

Los lineamientos para la transición del profesor universitario hacia el enriquecimiento de las competencias socioemocionales destacados por los propios profesores universitarios, comprende diversas acciones de extensión (37.23%), formación continua mediante seminario, diplomados y cursos presenciales u online (11.70%); investigaciones y coevaluaciones sobre competencias socioemocionales (7.55%), orientación, acompañamiento o consejería grupal (6.60%), alianzas interinstitucionales y multinstitucionales (2.13%). Otros aspectos interesantes propuestos se refieren a: adopción de un modelo de educación emocional a largo plazo, reconocimiento a profesores por su proyección basada en competencias socioemocionales, integración del tópico a todos los

programas curriculares de la universidad, frases motivadoras enviadas a los correos institucionales por los encargados de la *Webmaster*.

Cabe mencionar que, el diseño de los lineamientos implica también la clarificación de indicadores de orientación para el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales. De acuerdo con las respuestas dadas por la muestra de profesores, se enmarcaron en dos (2) grandes áreas de intervención, institucional y docente. También incluye cinco (5) tipos de categorías, las cuales son consideradas acciones encaminadas hacia una dimensión específica.

Se propusieron indicadores relacionados con formación continua, en una proporción del 49.09% dentro del área institucional versus el 6.06% en el área docente; clima organizacional, 18.18% versus 19.7%; nivel y desarrollo de competencias socioemocionales, 14.55% versus 57.58%; evaluación, 8% versus 10.61%; e investigación, 3.69% versus 57.58%.

Recomendaciones

Se plantea la revisión, análisis y uniformidad de la propuesta de manera compartida entre todas las unidades académicas de la Facultad de Ciencias de la Educación para su posterior presentación y aprobación en Consejo Académico, con el propósito de facilitar las transiciones del profesor universitario hacia el desarrollo de sus competencias socioemocionales.

Se propone el establecimiento de alianzas intersectoriales e interinstitucionales con el Ministerio de Educación, otras universidades nacionales y extranjeras, organismos

internacionales, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y la empresa privada para la conformación de una Mesa Nacional de Cooperación Técnica de las Competencias Transversales y Socioemocionales.

Establecer una comisión técnica a nivel de la Universidad de Panamá, encargada de la evaluación y seguimiento en el establecimiento de estos lineamientos conformada por un equipo de académicos especialistas en las competencias socioemocionales desde la perspectiva educativa, psicológica, económica y laboral con enfoque de derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2019). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación socioemocional. A. Abramowski, y S. Canevaro, Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades, 251-271). Obtenido de:
https://www.academia.edu/44267229/Legislar_los_afectos_Apuntes_sobre_un_proyecto_de_ley_de_Educaci%C3%B3n_Emocional
- Alcaldía de Bogotá D. C. Secretaría de Educación (2018). Documento de Orientaciones. Recorrido para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo. Bogotá: Documento construido en el marco de los convenios: SED-ICBF-Cajas de Compensación Familiar. Obtenido de:
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/orientaciones_para_acompanar_las_transiciones_efectivas_y_armonicas.pdf
- Antunes, C. A. (2012). Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas. 1ª Edición, México: Alfaomega Grupo Editor. Obtenido de:
http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/las_inteligencias_m%C3%A9nultiples.pdf
- Alfonzo, R., L. V. (2019). Manual para definir los lineamientos estratégicos de una organización. Ensayo presentado como requisito para optar al título de Especialista en Alta Gerencia. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Obtenido de:
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/34893/AlfonsoRodriguezLeidyVanessa2019.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Álvarez de B., A. M. (2020). *Doctorandos en resiliencia ante la pandemia y las nuevas alternativas de aprendizaje*. Revista Universidad y Sociedad, 12(4), 407-410.
- Aravena K., O. A. (2020). Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en el aula y el desarrollo profesional docente. Trabajo de Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Obtenido de:
https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/11888/1/TDUEX_2021_Aravena_Kenigs.pdf
- Archer S., N y De Gracia, G. (2020). Educación Superior y Covid-19 en la República de Panamá. Revista de Educación Superior en América Latina, 8, 15-19. Obtenido de:
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13403>

- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ª Edición. Venezuela: Editorial Episteme.
- Asamblea Nacional, Secretaría General. (Trámite Legislativo 2021). Anteproyecto de Ley 024 y Proyecto de Ley 379: Que establece la enseñanza obligatoria de la Educación socioemocional en todos los niveles del Sistema Educativo en la República de Panamá. Panamá, República de Panamá: Obtenido de:
https://asamblea.gob.pa/APPS/SEG_LEGIS/PDF_SEG/PDF_SEG_2020/PDF_SEG_2020/2020_P_379.pdf
- Asamblea Legislativa. (2019). Proyecto de Ley para la incorporación integral de la educación socioemocional en la educación formal y no formal. San José, República de Costa Rica: Expediente No 21.498. Obtenido de:
<http://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/21498.pdf>
- Ávila F., M., Sánchez P., M. C. y Bueno B., A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. Revista de Investigación Educativa, 40 (1), 147-164. Obtenido de: <https://dx.doi.org/10.6018/rie>.
- Baena Paz, G. (2017). Metodología de la investigación. Serie integral por competencias. 3ª Edición. México: Grupo Editorial Patria.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2018). Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables. Programa de nuevas oportunidades de empleo (Neo)
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo de Cultura Económica, Whashington, D. C., Estados Unidos de América. Obtenido de:
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desconectados-Habilidades-educaci%C3%B3n-y-empleo-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Barrios-Tao. H. y Peña R., L. J. (2019) Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional Educación y Educadores, 22 (3), 487-509. DOI:
<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bernal T., C. A. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 3ª Edición. Colombia: Prentice Hall. Obtenido

de: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Bertoni, E. (2019). Ensayo acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la enseñanza universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Obtenido de:

<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/COMPETENCIAS-PROFESIONALES-DEL-DOCENTE-UNIVERSITARIO.pdf>

Bisquerra A., R. y Chao, R., C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1 (enero-junio), 9 a 29. Obtenido de:

https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/6042/RiEEB_01_01_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bisquerra A., R., Pérez, E., N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 62-82. Obtenido de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Bisquerra A., R., Pérez G., J. C., García N., E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Botero Sarassa, J. y Rentería Pérez, E. (2019). Empleabilidad y trabajo del profesorado universitario. Una revisión del campo. Athenea Digital, 19 (83), 1-27. Disponible en:

<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=3368d473-cb3a-416c-8508-49f37078fcdb%40redis>

Bourdin, G. L. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. Cuicuilco, 23 (67), 55-74. Obtenido de:

<https://www.redalyc.org/journal/351/35149890004/html/>

Bravo G., M. A., García P., S. A., Ballesteros O., J. X. (2021). La educación socioemocional: retos y desafíos de la nueva escuela mexicana en educación primaria". 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. Obtenido de: <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1296-1288-Ponencia-doc-.pdf>

Bradberry, T. y Greaves, J. (2012). Inteligencia emocional 2.0. Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.

- Bueno, D. (2021). La Neurociencia como fundamento del Bienestar Emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1 (1), p. 47-61.
- Cámara de Representantes. Congreso de la República de Colombia. (6 de abril de 2021). Informe de ponencia para primer debate al proyecto de ley N°460 de la Cámara “Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de pre-escolar, primaria, básica y media en Colombia”. Obtenido de: <https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2021-04/PPD%20PL%20460%20de%2020%20C.pdf>
- Carrasco P., M. y Granero G., A. (2021). Capítulo 64: Metodología competencial y estilo docente en un escenario de enseñanza multimodal. Un estudio cuasiexperimental. P Puebla M., B y Vinader S., R.(2021) Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundial. España: Editores Dykinson. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=828116>
- Casullo, G. L., y García Labandal, L. (2015). Estudios de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores del nivel medio. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485012>
- Cebriá A., N. (2016). *Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela primaria*. Memoria Final. Trabajo de tesis de grado. *Universitat de les Illes Balears*.
- Chaljub H., J. M. (2017). El desarrollo de competencias socioemocionales en el marco de las metodologías potencializadoras. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (50). Recuperado de: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/595>
- Cohen, L y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Colunga S., S., y García R., J. (2016) Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000200010.
- De Agüero S., M. de las M., Benavides L., M. A., Rendón C., V., Ponta M., M. (2020). Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia. Informe Ejecutivo. Obtenido de: https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe%20Ejecutivo_Encuesta_Docentes_UNAM_CUAIEED_VF.pdf

- De la Olivia, D., Tobón, S., Pérez Sánchez, A. K., Romero, J. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educar*, 55(2), 561-576.
- Delors, J. (1996). “*Los cuatro pilares de la educación*” en: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Domenech-Morales, A., Báez-Arias, A. A., Moreno-Nistal, A. (2015). Una aproximación epistemológica de las competencias emocionales en entrenadores de lucha. *Revista OLIMPIA*, XII (38), 88-99. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210437.pdf>
- Espinoza, D. (2013). Bases para el manejo estadístico de una investigación. Diapositivas obtenidas de: <https://es.slideshare.net/danielespinozaespinoza/analisis-estadistico-en-investigacin>
- Estupiñan, J., Cherrez, I. M., Intriago, G. y Torres, R. (2016). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. La gestión pedagógica en el contexto de la formación profesional. *Didáctica y Educación*, VII (4), 207-214.
- Fernández B., P. y Extremera P., N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández B., P., Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Fernández P., A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24. Obtenido de: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/download/416/415>
- Fundación SES. Articulación intersectorial y plan de acción de programas de competencias transversales y socioemocionales. Editores: DIALOGAS, Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS). Obtenido de: https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1418/Articulacion_intersectorial_y_plan_de_accion_de_programas_de_Competiciones_Transversales_y_Socioemocionales.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gaceta Oficial Digital. (2019). Ley 121 de 30 de diciembre de 2019 “Que crea el Proyecto Aprender Haciendo para incentivar la oferta del primer empleo a jóvenes del sector privado”. Recuperado de:

https://www.asamblea.gob.pa/APPS/LEGISPAN/PDF_NORMAS/2010/2019/2019_651_0814.pdf

- Gálvez M., C. (2017). Inteligencia Emocional. Capítulo 5.
- Galrín, S., J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. Aula de Innovación Educativa. [Versión Electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 142.
- Gallardo E., E. E. (2017). Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo. Perú, Huancayo: Universidad Continental. Obtenido de: https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf
- Gamandé, N. (2014). Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner: Una unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. Trabajo de Grado. Universidad Internacional de la Rioja. Obtenido de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Garcés R., F. A. (2015). Definición de los lineamientos generales de una política pública para el fomento del emprendimiento en el Ecuador. Tesis del Programa de Maestría para el Desarrollo Mención en Gerencia Social. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Garduño P., T. (2009). Guía Técnica para elaborar o actualizar lineamientos. Procuraduría Federal del Consumidor. Coordinación General de Administración. <https://www.profeco.gob.mx/juridico/Documentos/CGA/Manuales/GT-EAL-610.pdf>
- García A., L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García G., E. (2003). Neuropsicología y género. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 86, 7-17. Obtenido de: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>
- García S., Y. L., Flores L., W. O. y Olivar M., S. A. (2018) Competencias emocionales en la formación del profesorado de educación secundaria y su relación con las actitudes hacia las matemáticas. *Revista electrónica de conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 1-31.
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. 6ª Edición. FCE, Colombia: Fondo de Cultura Económica LTDA. Obtenido de:

https://www.academia.edu/14837028/Howard_Gardner_Estructuras_de_la_mente
1

- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Tuning Project*. Obtenido de:
https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- González Á. de Q., L y Székely, M. (2018). Estudios Temáticos. Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables. Programa Nuevas Oportunidades de Empleo (NEO). Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en:
https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Estrategias_promovidas_para_el_desarrollo_de_habilidades_socioemocionales_con_jovenes_vulnerables.pdf
- González A. G. y Martínez F., P. (2013). Algunas reflexiones en torno al proceso de transición del docente presencial al docente e-learning. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grez C., F. (2022). Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. 24 (6), 21-23. Disponible en:
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/16468/23880>
- Goleman, D. (1995a). *Inteligencia emocional*. Colección Ensayo, Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1995b). *Emotional Intelligence; ¿Why can it matter more than IQ?* New York, USA: Bantam.
- Grupo Energía, sostenibilidad e innovación/Fundación Enel y la Organización de Estados Iberoamericanos/OEI. (2017). *Lineamientos pedagógicos para la implementación de estrategias en Orientación Vocacional y Profesional*. Estrategia Educando con Energía. Colombia, Bogotá.
- Guillen V, O. R., Sánchez C., M. R., Begazo De B., L. H. (2020). *Pasos para elaborar una tesis de tipo correlacional. Bajo el enfoque cuantitativo, variable categórica, escala ordinal y la estadística no paramétrica*. Lima, Perú: Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú, 2020-00802.
- Herman, B. y Collins, R. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Wisconsin *Department de Public Instruction*.
- Hernández E., A. A., Ramos Rodríguez, M. P., Placencia López, B. M., Ganchoso, B. I., Quimis Gómez, A. J., Moreno Ponce, L. A. (2018). *Metodología de la*

- Investigación. 1ª Edición. Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S. L.
- Hernández S., R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación. 1ª Edición. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A.
- Hernández S., R. y Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. 6ª Edición. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A.
- Horenczyk, G. y Dorfsman, M. (19 de abril de 2020) Docentes universitarios “bajo presión”: la transición (forzada) de la enseñanza convencional a la enseñanza en línea-cuestiones pedagógicas organizacionales. *Hypotheses*. Red el aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Obtenido de: <https://red.hypotheses.org/2077>
- Hurtado de B., J. (2010). Metodología de la Investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. 4ª Edición. Caracas: Quirón Ediciones.
- Ipuz M., E., Trilleros D., D., Urueña P., F. (2015). Una mirada: epistemología de la educación. *Revista Eje*, 7, 47-50. Obtenido de: <http://funes.uniandes.edu.co/9799/1/Ipuz2015Una.pdf>
- Lagos S. M., N. G., y López-López, V. (2020). *Rethinking Initial Teacher Training from a Socioemotional Dimension*. *Revista Educación*, 45(1). Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41464/45327>
- Larivée, S. (2010). Las Inteligencias Múltiples de Gardner. Descubrimiento del siglo o simple rectitud política. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/289498311_Las_inteligencias_multiples_de_Gardner_Descubrimiento_del_siglo_o_simple_rectitud_politica
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2015/131469/metinvsocuan_cap3-6a2015.pdf
- López, P., Lázaro, S., Navarro, L., y Rosalía Mota. (s/f). Las transiciones vitales: un marco conceptual para la innovación en la intervención, la formación y la investigación en Trabajo social. https://www.researchgate.net/publication/342243111_Las_transiciones_vitales_un_marco_conceptual_para_la_innovacion_en_la_intervencion_la_formacion_y_la_investigacion_en_Trabajo_social

- López P., J. C. (2016). Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granada. Universidad Militar Nueva Granada. Trabajo de tesis para optar al título de Maestría en Educación.
- Llorent, V. J., Zynch, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. Doi:10.5944/educXX1.23687
- Ñaupas Paitén, H., Valdivia Dueñas. M. R., Palacios Vilela, J.J., Romero Delgado, H. E. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. 5ª Edición. Bogotá: Ediciones de la U.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38.
- Mañú N., J. M. y Goyarrola B., I. (2016). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/upanama/46061?page=81>
- Manzanal M., A. I., Islas T., C., Romero G., C., Carranza A., R. (2022). Valoración de las competencias del docente universitario: Perspectiva comparada de México y España. *Revista de Pedagogía Bordón*, 74(1), 105-121. Obtenido de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/89958/67986>
- Martínez M., M. D., Martínez M., C. (2021). ¿Cómo evoluciona la inteligencia emocional con la edad en hombres y mujeres? Soler N., J. L., Pedrosa L., J. J., Rodríguez M., A., Royo M., A., Sánchez S., R., Sierra S., V. (2021) Inteligencia emocional y bienestar IV. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Primera Edición. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Martínez R., H. (2014). *Filosofía: con enfoque por competencias*. Cengage Learning. <https://elibro.net/es/lc/upanama/titulos/40017>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1998). *What is emotional intelligence?* En: Salovey, P. y Sluyter, D. *Emotional development and emocional implications*. New York: Harper Collins.
- Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales [MESACTS]. (2019). *Articulación intersectorial y plan de acción de programas de competencias..* Nota conceptual en el marco del proyecto Diálogos. Obtenido de: https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1418/Articulacion_intersectorial_y_plan_de_accion_de_programas_de_Competiciones_Transversales_y_Socioemocionales.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales [MESACTS]. (2019). *Formación de Educadores*. Nota conceptual en el marco del proyecto Diálogos. Obtenido de:

https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2019/03/Dialogas-MESACTS_Nota-conceptual-Taller-V-Montevideo_Fomaci%C3%B3n-educadores.pdf

- Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre competencias transversales y socioemocionales [MESACTS]. (2019). *Plan de acción 2020/2025. Promover las CTSE para el desarrollo integral de los jóvenes y su entorno en América Latina*. MESACTS, Buenos Aires, Argentina. Obtenido de: <https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2019/12/Plan-de-Acci%C3%B3n-MESACTS-2020-2025.pdf>
- Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre competencias transversales y socioemocionales [MESACTS]. (2022). *Propuesta para presentar en Ventana Adelante*. Línea de trabajo: Implementar instrumentos de evaluaciones de CTSE en los países de intervención. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de: mixcelasalazar@meduca.gob.pa.
- Mingote A., J. C. y Núñez L., C. (2011) Importancia de la consideración de la salud mental en la gestión de la salud laboral: una responsabilidad compartida. *Revista Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(suplemento 1), 239-262. Obtenido de: <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/actualizacion13.pdf>
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N., y Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de investigaciones*, 3(1), 374-382. Obtenido de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/download/18112/18517>
- Ministerio de Educación. (2021). Plan de Atención Socioemocional (PASE). Disponible en: http://www.educapanama.edu.pa/?q=pase_Lineamientos
- Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral, Servicio Público de Empleo. (2018). *Guía de Orientación Vocacional y el Empleo. Para Jóvenes comprometidos con su Futuro*.
- Moench, E. y López Ruiz, O. (2020). El *Management* de las Conductas Socioemocionales. Una aproximación teórica y empírica desde el caso de los agentes de *Contact Center*. *Arxius de Sociología*, 42, 33-47.
- Molina C., D. L. (2007). Lineamientos para la configuración de un programa de intervención de orientación educativa. *Ciencias & Cognición*, 18, 40.50.
- Monges, G. y Salazar, M (2017). Modelo de intervención holista de la orientación en Panamá. Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (COSPAE).

- Mora M. N., Martínez-Otero P., Valentín, S. Trigo, S. y Gaeta G., M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77. DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Monsalve, S., J. E. (2014) Jóvenes, talento y perfil emprendedor. Madrid: División de Programas del Instituto de la Juventud. Obtenido de: http://www.injuve.es/sites/default/files/Guia%20Jovenes%2C%20talento%20y%20perfil%20emprendedor_0.pdf
- Motta, M. (2018). *Política de competencia: teoría y práctica*. FCE - Fondo de Cultura Económica. <https://elibro.net/es/lc/upanama/titulos/37815>
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para la América Latina y el Caribe. (2014). Guía de Soporte Socio-emocional. A impresores S. A., Santiago de Chile. Reconstruir sin ladrillos. Recuperado por: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_3_web_educacion_emergencias.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. 2001. Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Obtenido de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.psf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (5 de junio de 2020). *Afrontar el Coronavirus (covid-19). Unidos en un esfuerzo global*. Obtenido de Reconstruir mejor: por una recuperación resiliente y sostenible después del COVID-19 En: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=134_134707-n3biudkv0v&title=Reconstruir-mejor-por-una-recuperacion-resiliente-y-sostenible-despues-del-COVID-19
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades emocionales y sociales. (28). Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- Organización Internacional del Trabajo/OIT. (2017). El futuro de la formación profesional en América Latina y El Caribe: diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento. Montevideo: Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe / OIT/Cinterfor.

- Ortega. N.A., Durán O., K., Arrieta, Z., Ma G., Rivera G., A. M., García C., R. (2013). Habilidades emocionales en hombres y mujeres estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Scientific Journal*, 9(20), 326-341. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/331876630_HABILIDADES_EMOCIONALES_EN_HOMBRES_Y_MUJERES_ESTUDIANTES_DE_CIENCIAS_DE_LA_SALUD/link/5c913f6b45851506d71d3827/download
- Osuma E., J. (2018). Neurociencia desde los objetivos para el desarrollo sostenible en el marco de la Unesco. I Congreso Internacional de Neuroeducación e Inteligencia Emocional. Primera Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Editorial Universitaria, 24-31.
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), 572-580. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Peralta, M. de, Marín, J. (2020). *Revista Científica Centros*, 9 (2), 178-187. Obtenido de: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/centros/article/download/1414/1171/>
- Pérez, C., Silva, E., Jiménez, G., Cáceres, G., Lagos, J., Loncomilla, L., Bagnara, M., Báez, M., Abarca, M. y Ampuero, N. (2011). Análisis y sistematización de experiencias de transición realizadas de universidades del grupo operático coordinado por CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo/CINDA (2011). *El proceso de transición entre educación media y superior: experiencias universitarias*. Santiago, Chile: Colección Gestión Universitaria.
- Pérez V., J. P. (2015). El Positivismo y la investigación científica. *Revista Empresarial*, 35 (9), 29-34. Obtenido de: <https://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-empresarial/index.php/empresarial-ucsg/article/view/20>
- Pinedo C., I., Yáñez C., J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39 (119), 13-43. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6964822.pdf>
- Poulain, R. Furnémont, J. y Denyer, M. (2007). *Las competencias en la educación: un balance...* FCE - Fondo de Cultura Económica. <https://elibro.net/es/ereader/upanama/110664?page=18>
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? *Ruta maestra*, Edición 14, Santillana. Obtenido de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-14/pdf/27.pdf>

- Raciti, P. y Vivaldi, P. (2022). Presentación: Resultados regionales de la aplicación del cuestionario Re-MESACTS-COVID, realizada entre 2021-II y 2022-I. Chartered Institute of Procurement & Supply (CIPS).
- Ramírez. E., Espinoza M., M., Esquivel I., S., y Naranjo, M. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 99-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.428261>
- Ramos-Pla, A., Arco B., I. y Flores I. A., O. (2022). Formación permanente del profesorado universitario en tiempos de Covid-19: entre necesidad y la obligación. *Revista Científica de Educación y Comunicación*, 24. Obtenido de: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/427/4272725006/html/>
- Reisberg, L. (2021). Diagnóstico de la Educación Superior en Panamá. Retos y Oportunidades. Análisis institucional del sistema de educación superior preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Diagnostico-de-la-educacion-superior-en-Panama-Retos-y-oportunidades.pdf>
- Rendón U., M. A., Cuadros J., O. E., Hernández A., B. E., Monterrosa Ch., D. C., Holguín H., A., Cano V., L. M., Álvarez P., J. P. y Ortiz R., A. M. (2016). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar. Editorial Universidad de Antioquia.
- Repetto T., E., Pena G., M. y Lozano S., S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). XXI, *Revista Educación*, 9, 35-41. Obtenido de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/515>
- Rodríguez L., J. M., Mayor R., C., Hernández de la T., E. y Altopiedi, M. (2014). La visión de los profesores eméritos sobre la universidad: un proceso de transición hacia la calidad del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 339-359. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56733846019.pdf>
- Rodríguez L., J., Sánchez S., R. F., Ochoa E., L. M., Cruz P., I. A., Fonseca M., R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional, según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31). 26-37. Obtenido de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p26.pdf>
- Rodríguez P., D. (2017). Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 6(24), 27-39.

- Rodríguez, J. y Soto, O (2017). Trayectorias profesionales, académicas y competencias de los profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1240.pdf>
- Rodríguez, J. C., Valdés, M. y de Cendra, L. (diciembre, 2019). Informe sobre satisfacción percibida del Programa Educación Responsable entre coordinadores y profesores. Resumen Ejecutivo. Evaluación pedagógica. Curso 2018-2019. Auspiciado por la Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación. Obtenido de: <https://www.educacionresponsable.org/web/evaluacion/evaluacion-pedagogicaer.html?preview=true>
- Rodríguez Z., E., Grilli S., J. y Rodríguez R., S. (2020). Formación de profesores en Uruguay. Tensiones y desafíos en el proceso de transición hacia un modelo universitario de la formación docente. *Formagao Docente*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre *Formagao de Professores*, 12(23), 95-110. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/742/Rodriguez%2cE.Fo rmacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rubio R., M. J. y Castillo A., S. (2008). *Programación por competencias: formación y práctica*. Pearson Educación. <https://elibro.net/es/ereader/upanama/53849?page=1>
- Ruiz M., M. I. (2011). Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa. México. Obtenido de: https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html
- Saenz S., P. y Medina M., A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Revista de Investigación e Innovación Educativa* 104, 29-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Salazar, M. E. (2021). El Modelo Holista de Panamá. Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. Obtenido de: <http://orientacionyasesoriaescolar.blogspot.com/p/el-modelo-holista-de-panama-mixcela.html>
- Salazar V., M. E. (2021). Plan de Apoyo Socioemocional. Resumen Ejecutivo. Ministerio de Educación.
- Salazar A., E., Rincón G., L., y Cañedo I., M. (2018). *La construcción del conocimiento. Una mirada a la transición del modo de profesionalización de los profesores universitarios en el Ecuador*. Guayaquil, Ecuador: CIDE Editorial. Memorias del 1er Congreso Internacional de Desarrollo Infantil: Logros y desafíos para la atención integral de la niñez. Portoviejo, Manabí, Ecuador. Obtenido de: <http://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/95/1/Dossier%20Academic o%20en%20Desarrollo%20Infantil.pdf#page=8>

- Sánchez, A., Escobedo O., S. (2019). Educación emocional para la paz, Una propuesta para la práctica de la orientación educativa. *Innovación Educativa*, 19 (81), 67-88. Obtenido de: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-81/educacion-emocional-paz-orientacion-educativa.pdf>
- Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2015). Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de Panamá y Plan Nacional, 2015-2019. (2015). Editora Novo Art, S. A., Panamá. Recuperado de: https://www.senacyt.gob.pa/wp-content/uploads/2016/03/Resolucion_Plan-y-Policas.pdf
- Sistema Estatal de Radio y Televisión [SERTV]. (30 de septiembre de 2019). Programa POVE del MITRADEL, ha orientado a más de de 9 mil jóvenes durante los primeros cien días de gobierno. Nacionales. Recuperado de: <https://sertv.gob.pa/nacionalfm/programa-pove-del-mitradel-ha-orientado-a-mas-de-9-mil-jovenes-durante-los-primeros-cien-dias-de-gobierno/>
- Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación. (18 de octubre de 2021). Iniciativa que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Inteligencia Emocional, suscrita por integrantes del Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional. Palacio Legislativo, México. http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2021/10/asun_4237989_20211018_1634235335.pdf
- Sorondo, J. y Abramowski, A. L. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación socioemocional, tensiones y encruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista Educación*, 25 (1), 29-62. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- Telám Digital. (22 de diciembre de 2021) Jujuy aprobó una ley para incorporar educación emocional en las escuelas. Rastreador: <https://www.telam.com.ar/notas/202112/578759-jujuy-escuelas-educacion-emocional.html>
- Torres L., A. (2019). Las emociones: Epistemología, Filosofía y Educación. *Revista Científica Agroindustria, Sociedad y Ambiente*, 2(13), 103-114. Recuperado de: <https://revistas.uclave.org/index.php/asa/article/view/2383>
- Vallés, A., Vallés, A. y Vallés, C. (2018). La educación emocional en la escuela. Recursos y actividades, Barcelona, España: Fundación psicopedagogos.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). Informe final del proyecto: El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Organización de Estados Iberoamericanos:

Segunda Edición. Obtenido de: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

Well Howell, W. (2 de abril de 2020). *World Economic Forum: Covid 19*. Obtenido de Impulsar la resiliencia al Covid-19: <https://es.weforum.org/agenda/2020/04/impulsar-la-resiliencia-al-covid-19/>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de investigación



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN
ORIENTACIÓN

Respetado Profesor Universitario:

Agradezco su participación en este estudio denominado “transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales”. Su aporte será de gran valor para generar lineamientos en correspondencia al título de la investigación.

I Parte: Aspectos sociodemográficos

1. Edad	
Menos de 30 _____	51 a 55 años _____
30 a 35 años _____	56 a 60 años _____
36 a 40 años _____	61 a 65 años _____
41 a 45 años _____	66 a 70 años _____
46 a 50 años _____	Más de 70 años _____
2. Sexo	
Masculino _____	Femenino _____
3. Categoría	
Titular _____	Adjunto _____
Agregado _____	Especial _____
Auxiliar _____	
4. Estatus docente	
Banco de datos _____	Nombramiento por resolución _____
Concurso de cátedra _____	
5. Departamento académico al cual pertenece (Escriba el nombre en el cuadrante inferior)	
6. Dedicación	
Tiempo parcial _____	Tiempo completo _____

II Parte. Opinión de los participantes según la escala presentada

En esta sección del instrumento usted debe seleccionar una de cinco opciones de respuesta y colocar una “x” en el recuadro correspondiente a la misma en cada ítem. Las alternativas de respuesta que usted puede seleccionar del ítem 1 al ítem 12 son: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces y nunca. Por otra parte, del ítem 13 al ítem 30 las alternativas de respuestas son: muy importante, importante, algo importante, poco importante y nada importante.

Ítem	Opciones de Respuesta				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
7. Mantiene contacto visual con la otra persona, mientras ésta le habla.					
8. Asume las consecuencias de sus propias decisiones con respecto a su trato con los demás.					
9. Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles.					
10. Valida sus logros para recuperarse ante una situación difícil.					
11. Es capaz de reconocer su necesidad de recibir ayuda.					
12. Suele ofrecerle apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona.					
13. Se valora de manera positiva.					
14. Maneja adecuadamente el estrés en la vida cotidiana.					
15. Empatiza con aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.					
16. Se centra en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos.					
17. Sabe reconocer pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales.					
18. Se integra cómodamente a distintos grupos sociales.					

Ítems	Muy importante	Importante	Algo importante	Poco importante	No es importante
19. Es conveniente que los profesores cuenten con grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical (zumba y otras modalidades), para promover la salud mental.					
20. En este tiempo de Covid-19, es primordial que el profesor universitario se sienta cómodo al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas.					
21. Se requiere la valoración de las competencias socioemocionales en los profesores, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación.					
22. El profesorado universitario debe asumir compromisos con el desarrollo de actividades de extensión.					
23. La metodología multimodal demanda flexibilidad y participación del profesorado.					
24. La participación en la formación formal e informal es vital en la promoción de las competencias socioemocionales en el profesorado.					

<p>25. Los profesores universitarios necesitan que la institución les ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones.</p>					
<p>26. Los profesores requieren mayor compromiso en el desarrollo de acciones para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), a través de la universidad.</p>					
<p>27. Las alianzas intersectoriales son importantes para la creación y fortalecimiento de una política institucional que promueva las competencias socioemocionales en el contexto universitario.</p>					
<p>28. La toma de decisiones, de beneficio mutuo entre los profesores, beneficia la comunicación efectiva en la institución.</p>					
<p>29. Es importante que el profesorado aprenda estrategias que le ayuden a relajarse.</p>					
<p>30. Se debería promover más investigaciones que generen impacto en el desarrollo de las competencias socioemocionales.</p>					

<p>31. Es necesario realizar talleres dirigidos a los profesores para promover el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación.</p>					
<p>32. Los profesores requieren acompañamiento por parte de las autoridades mediante llamadas telefónicas, e-mail, tutorías y mentoría (reuniones, talleres, foros, webinar, entre otros) para la gestión adecuada de sus emociones.</p>					
<p>33. Se requiere la evaluación continua y constante de las competencias socioemocionales de los profesores.</p>					
<p>34. Es importante que los profesores cumplan sus funciones sustentadas en los principios y valores de la misión y visión institucional.</p>					
<p>35. Es necesaria la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional en la institución y en el país.</p>					
<p>36. Es indispensable definir indicadores para el desarrollo de programas y proyectos que</p>					

promuevan las competencias socioemocionales.					
--	--	--	--	--	--

III. Parte: En esta sección responda de acuerdo con su experiencia profesional

<p>37. ¿Qué acciones debería realizar la Universidad de Panamá para promover el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales en los profesores universitarios? (programas curriculares, proyectos, actividades de extensión, otros)</p>
<p>38. ¿Qué indicadores de aprendizaje usted propone para la adquisición de las competencias socioemocionales?</p>
<p>39. ¿Qué buenas prácticas conoces como exitosas a nivel de la universidad para promover las competencias socioemocionales en el profesorado?</p>
<p>40. En tu repertorio de experiencias: ¿Qué otras acciones, además de la aplicación de planes, programas, proyectos o actividades se han realizado en otros contextos educativos para el aprendizaje de las competencias socioemocionales en tiempos de Covid-19?</p>

Gracias por su colaboración.

Anexo 2. Nota de solicitud de validación por parte del experto



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN

Panamá, 15 de julio de 2020.

Apreciado validador:

El instrumento que se presenta a continuación forma parte del estudio “**transición del profesor universitario hacia el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales**”, y su objetivo es generar lineamientos en correspondencia al título de investigación.

El instrumento construido pretende medir dos variables: competencias socioemocionales (variable independiente) y transición del profesor universitario (variable dependiente). Se define operacionalmente la variable independiente como atributos, cualidades y recursos personales del profesor universitario, que le permiten relacionarse adecuadamente consigo mismo y con las demás personas, de manera organizada y sostenida, para actuar en diferentes contextos con autoconsciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación asertiva, empatía, toma de decisiones y perseverancia.

Esta variable se encuentra conformada por dos dimensiones: competencias emocionales y competencias sociales. La primera se refiere a los atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario que le permiten conocerse y regularse adecuadamente a sí mismo. La segunda comprende aquellos atributos, cualidades y recursos personales percibidos por el profesor universitario, que le permiten relacionarse adecuadamente con las demás personas.

Por otra parte, la variable dependiente se define como opiniones, sugerencias y recomendaciones dadas por los profesores universitarios para promover cambios en su actuación personal y profesional actual, relacionados con la gestión de la emoción, la utilización de estrategias adecuadas de comunicación y negociación, el mejoramiento de su contribución académica, el manejo oportuno de la metodología multimodal y la clarificación de estrategias para una propuesta de lineamientos institucionales, que promuevan el desarrollo y adquisición de sus competencias socioemocionales.

Esta variable dependiente se encuentra conformada por tres dimensiones: cambios en la actuación personal, cambios en la actuación profesional y lineamientos para la transición. La primera, se refiere a opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre sus necesidades de cambios en la gestión de la emoción y el manejo adecuado de la comunicación y de la mediación. La segunda, corresponde a las opiniones, sugerencias y recomendaciones del profesor universitario sobre las necesidades de cambio para el mejoramiento de su contribución académica y uso de la metodología multimodal. Por último, la tercera comprende el conjunto de orientaciones dadas por los profesores universitarios para promover las competencias socioemocionales requeridas.

Para realizar la validación, le recomendamos revisar la Tabla 1 denominada “Operacionalización de Variables”, leer cuidadosamente cada ítem y, posteriormente, completar la constancia de validación. En esta escala, deberá colocar una “X” en el recuadro correspondiente a su respuesta con respecto a cada criterio. Por último, se le brinda un espacio para el resumen de sus apreciaciones.

Gracias por su colaboración.

Mixela Elizabeth Salazar
Investigadora

Anexo 3. Constancia de validación de ítems por el experto



**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN
ORIENTACIÓN**

Constancia de validación de ítems por el Experto

Escala de validación del instrumento de investigación

Nombre: _____ Edad: _____ Género: _____

Profesión: _____

Institución donde trabaja: _____

Escuela o departamento: _____

Asignatura que dicta: _____ Años de antigüedad: _____

Instrucciones para el validador: en la parte superior de la escala se presentan los niveles de aceptación para cada ítem, de la siguiente forma: Aceptable (A), Deficiente (D), Por mejorar (PM). Marque una X en el recuadro que corresponde al nivel de aceptación de cada ítem. De elegir la opción “por mejorar”, solicitamos que escriba su propuesta de mejora al ítem en la columna denominada “observaciones”.

Ítems	Niveles de aceptación			Observación
	A	D	PM	
<i>Escala Likert (del 1 al 12)</i>				
1. Mantiene contacto visual con la otra persona, mientras ésta le habla				
2. Asume las consecuencias de sus propias decisiones con respecto a los demás				

3. Propone soluciones mediadoras en situaciones difíciles				
4. Valida sus logros para recuperarse ante una situación difícil				
5. Es capaz de reconocer la necesidad de ayuda				
6. Suele ofrecerles apoyo a sus colegas en situaciones de necesidad, aunque haya tenido inconvenientes en la convivencia académica con esta persona				
7. Se valora de manera positiva				
8. Maneja adecuadamente el estrés en la vida cotidiana				
9. Empatiza con aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad				
10. Se centra en escuchar a la otra persona más que concentrarse en sus propios pensamientos				
11. Sabe reconocer pensamientos intrusivos, negativos o disfuncionales.				
12. Se integra cómodamente a distintos grupos sociales				
<i>Escala Likert (del 13 al 30)</i>	A	D	PM	Observaciones
13. Es conveniente que los profesores cuenten con grupos de entrenamiento físico, utilizando ritmo musical (zumba y otras modalidades), para promover la salud mental				
14. En este tiempo de Covid-19, es importante que el profesor universitario se sienta cómodo al alternar clases sincrónicas con clases diacrónicas				
15. Se requiere la valoración de las competencias socioemocionales				

en los profesores, mediante instrumentos de evaluación.				
16. El profesorado universitario debe asumir compromisos con el desarrollo de actividades de extensión.				
17. La metodología multimodal demanda flexibilidad y participación del profesorado				
18. La participación en la formación formal e informal es vital en la promoción de las competencias socioemocionales en el profesorado.				
19. Los profesores universitarios necesitan que la institución le ofrezca espacios de aprendizaje para la gestión de las emociones				
20. Los profesores requieren mayor compromiso en el desarrollo de acciones para el cumplimiento de los ODS, a través de la universidad				
21. Las alianzas intersectoriales son importantes para la creación y fortalecimiento de una política institucional que promueva las competencias socioemocionales en el contexto universitario				
22. La toma de decisiones, de beneficio mutuo entre profesores, beneficia la comunicación efectiva en la institución				
23. Es importante que el profesorado aprenda estrategias que le ayuden a relajarse				
24. Se debería promover más investigación que genere impacto en el desarrollo de las competencias socioemocionales				

25. Es necesario realizar talleres con los profesores para el aprendizaje de técnicas de comunicación asertiva y negociación				
26. Usted considera que los profesores requieren acompañamiento, por parte de las autoridades, mediante llamadas telefónicas, e-mail, tutorías y mentoría (reuniones, talleres, foros, webinar, entre otros) para la gestión adecuada de sus emociones				
27. Se requiere la evaluación continua y constante de las competencias socioemocionales de los profesores				
28. Se requiere que los profesores cumplan sus funciones sustentadas en los principios y valores de la misión y visión institucional.				
29. Es necesaria la creación de normativas que impulsen la educación socioemocional en la institución y en el país				
30. Es indispensable definir indicadores para el desarrollo de programas y proyectos que promuevan las competencias socioemocionales				
<i>Preguntas abiertas de desarrollo</i>	A	D	PM	Observaciones
1). ¿Qué acciones debería realizar la Universidad de Panamá para promover el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales en los profesores universitarios? (programas curriculares, proyectos, actividades de extensión, otros)				

2). ¿Qué indicadores de aprendizaje facilitan la adquisición de las competencias socioemocionales?				
3). ¿Qué buenas prácticas conoces como exitosas a nivel de la universidad para promover las competencias socioemocionales en el profesorado?				
4). En tu repertorio de experiencias: ¿Qué otros ejemplos de planes, programas, proyectos o actividades se han realizado en otros contextos educativos para el aprendizaje de las competencias socioemocionales durante la pandemia del Covid-19?				

Anexo 4. Constancia de Validación del Experto



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN
ORIENTACIÓN

Constancia de Validación del Experto

Yo, _____, con cédula de identidad personal _____, de profesión _____ y ejerciendo actualmente con profesor en la institución a nivel superior _____, hago constar que he revisado con fines de validación, el instrumento del estudio “transición del profesor universitario hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales, diseñado por la participante del Doctorado de Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

DATOS GENERALES							
Nombre completo:							
Institución donde labora:						Cargo	
Título profesional:							
Grado académico:						Mencione	
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN							
Transición del profesor universitario para el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales.							
ASPECTOS DE VALIDACIÓN							
Nº	Indicadores	Criterios	Inaceptable (1)	Poco Aceptable (2)	Aceptable (3)	Bueno (4)	Excelente (5)
1	Congruencia interna	Relación lógica entre indicadores, dimensión e ítems.					
2	Objetividad	Los ítems responden a los objetivos de la investigación.					
3	Precisión	La escala propuesta responde a los					

		ítems planteados.					
4	Especificidad	El instrumento permite una definición clara, completa y pertinente del objeto de investigación a través de los ítems planteados.					
5	Suficiencia	El número del ítem con que cuenta el instrumento permite indagar sobre el tema de investigación.					
6	Intencionalidad	Los ítems permiten observar el comportamiento de las variables en un momento específico y sin ningún tipo de manipulación e injerencia por parte del investigador para el logro de los objetivos.					
7	Consistencia	Las preguntas poseen sentido y lógica entre sí para medir las variables.					
8	Lenguaje técnico	El vocabulario utilizado corresponde al ámbito educativo.					
9.	Redacción	Se refiere a la claridad y precisión de los enunciados.					
10.	Ortografía	Se refiere al cumplimiento de					

		las normas de la lengua española.					
--	--	-----------------------------------	--	--	--	--	--

Opinión de aplicabilidad	Inaceptable (1)	Poco aceptable (2)	Aceptable (3)	Buena (4)	Excelente (5)
Promedio de valoración					
Fecha:	Lugar:				
Observaciones o comentarios generales:					

Firma del experto

Anexo 5. Revisión de corrección y estilo

Panamá, 16 de noviembre de 2022

A QUIEN CONCIERNA:

Por este medio, dejo constancia de la revisión de corrección y estilo realizada a la tesis doctoral titulada **PROCESO DE TRANSICIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES** de la Profa. Mixcela Elizabeth Salazar, para optar por el grado de doctora en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación Educativa y Profesional.

Certifico que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación del jurado examinador designado.

Atentamente,



INÉS CEDENO RÍOS
6-46-149

/icr.

Adj.: Copia de Diploma