Formación en Habilidades Socioemocionales de los Docentes de Ciclo Básico y su Relación con la Convivencia en el Aula

Tesis presentada para obtener el título de:

Magíster en Psicología Educacional

Florencia de la Llana

Universidad Católica del Uruguay

Departamento de Educación

Tutora: Dra. Cindy Mels

13 de Julio de 2021

Resumen

En los últimos años las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo han cobrado especial importancia a nivel mundial, principalmente por su incidencia en la convivencia en el aula. Esto ha llevado a reflexionar sobre el rol y práctica docente en las instituciones educativas. El presente trabajo pretende recoger la percepción de los docentes de ciclo básico de cuatro instituciones públicas de Uruguay, respecto a su formación en habilidades socioemocionales y cómo estas se vinculan con la convivencia. Para esto se contó con un diseño metodológico de corte cualitativo en el que se analizaron datos recogidos a partir de dos instancias de cuatro grupos focales conformados por docentes de Educación media pública de Montevideo, Atlántida (Canelones) y San Carlos (Maldonado) entre agosto y septiembre de 2019. Para el análisis se utilizó el programa Max QDA. Se realizó la codificación de las desgrabaciones de los grupos focales. Posteriormente, se analizaron los datos de forma sistemática, realizando comparaciones constantes de similitudes y diferencias de los temas identificados en los datos, con el objetivo de descubrir patrones de comportamiento que se repiten. Dentro de los principales resultados obtenidos se encontró que los docentes consideran que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el trabajo y convivencia en el aula. Sin embargo, sostienen que, durante su formación, estas no son abordadas. Asimismo, manifiestan la falta de tiempo, dinero, así como la oferta de cursos como los principales obstáculos para su desarrollo profesional.

Palabras claves: Habilidades socioemocionales, Formación docente, Convivencia.

Abstract

In recent years, socioemotional skills in education have gained special importance worldwide, especially because of their impact on school coexistence. This has led to reflection on the role and practice of teachers in educational institutions. This paper focuses on the perspectives of high school teachers in four public institutions in Uruguay, regarding their training in socioemotional skills and how these are linked to the school coexistence. For this purpose, a qualitative methodological design was used to analyse data collected from two instances of four focus groups made up of teachers of public secondary education in Montevideo, Atlántida (Canelones) and San Carlos (Maldonado) between August and September 2019. The Max QDA programme was used for the analysis. Coding of the focus group recordings was carried out. Subsequently, the data were analysed systematically, making constant comparisons of similarities and differences of the themes identified in the data, with the aim of discovering repeating patterns of behaviour. Among the main results obtained, it was found that teachers consider that socioemotional skills are essential for work and behaviour management in the classroom. However, they maintain that these skills are not addressed during their training. Likewise, they state the lack of time, money, as well as the supply of courses as the main obstacles to their professional development.

Key words: Socioemotional skills, Teacher´s training, School Coexistence.

Índice

Resumen…….....2

Abstract…….....3

Agradecimientos…….6

Introducción…….....…7

1. Antecedentes……..…9

2. Habilidades socioemocionales…….12

2.1 Concepto de Habilidades socioemocionales……..……12

2.2 Habilidades socioemocionales en el contexto educativo……..…….14

2.3 Habilidades socioemocionales y convivencia en el aula……..…..17

3. La formación docente en Uruguay……..…….…….....18

3.1 Limitaciones en la formación permanente y la carrera de los docentes…..……...20

4. Problema y pregunta de Investigación……...….23

5. Objetivos…….……...…….….23

6. Metodología…….23

7.Resultados…….……27

7.1 Habilidades socioemocionales……...28

7.1.1 Empatía……28

7.1.2 Experiencias y aprendizajes…….…30

7.1.3 Respeto y Tolerancia……...….32

7.1.4 Relación con otros códigos……..…...……33

7.2 Convivencia……..34

7.2.1 Contexto……...……35

7.2.2 Motivación del estudiante…….…36

7.2.3 Normas…….……...……..……..37

7.2.4 Relación con otros códigos……...….….38

7.3 Formación…….…….……...39

7.3.1 Instancias de formación……...…….39

7.3.2 Rol docente…….……..40

7.3.3 Limitaciones…….……42

7.3.4 Relación con otros códigos…….….…44

8. Discusión y conclusiones…….……....45

9. Limitaciones…….……50

10. Implicancias y aportes a futuras investigaciones……...…...…….51

11. Referencias……...…….54

Agradecimientos

A Cindy quién en un año tan particular me orientó y me apoyó incondicionalmente y con paciencia a lo largo de todo este proceso.

Al equipo del “Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: formación docente y evaluación de impacto” que me cedió las transcripciones de los grupos focales para realizar mi trabajo.

A la Universidad Católica, a los docentes, y especialmente a Daniel y Fabiana quiénes me ayudaron y acompañaron en estos años.

A mis compañeras de posgrado y maestría, que a la distancia me dieron sus palabras de aliento cuando el cansancio pesaba.

A mi familia y amigos, por estar siempre y ser mi motor en cada paso que doy.

Introducción

Las instituciones educativas constituyen espacios donde se generan conocimientos, se fomentan competencias cognitivas y donde niños, adolescentes y jóvenes aprenden a convivir y ser. El relacionamiento con otros niños, así como aspectos de su rutina diaria en el aula favorecen el aprendizaje y las condiciones óptimas para lograrlo. Estas herramientas son habilidades socioemocionales las cuales favorecen el conocimiento de sí mismos y el vínculo con los demás. Las mismas son adquiridas en diferentes ámbitos de desarrollo del niño o adolescente, y tienen efectos no solo a nivel del rendimiento académico, sino también en otros ámbitos como la familia, la comunidad o los grupos de pares, ya que promueven el relacionamiento interpersonal, la participación ciudadana, la responsabilidad y el compromiso, entre otros aspectos (INEEd, 2019).

La adolescencia supone una importante etapa en la que los jóvenes establecen su independencia emocional y psicológica, así como aprenden y resignifican diversos aspectos de su vida. El proceso es gradual, pero implica importantes cambios a nivel físico y emocional. Un adolescente puede sentirse desilusionado, triste y herido en un determinado momento y, poco después, eufórico, optimista y enamorado. A la vez que luchan con cambios físicos y emocionales, los adolescentes deben también hacer frente a fuerzas externas sobre las que carecen prácticamente de control, asociados a la sociedad y cultura en la que están inmersos (UNICEF, 2002).

Asimismo, Castillo, Torres, Rojas y Águila (2019) refieren que la adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo, se establecen avances importantes en la conformación de la personalidad que se manifestarán durante la madurez. Además, en esta etapa se desarrollan muchas de las conductas y actitudes sociales que rigen las relaciones con los demás. La adolescencia es el período en donde tiene lugar la adaptación sexual, social, ideológica y vocacional, por esta razón se considera esta etapa como un tiempo especialmente sensible

para el desarrollo socioemocional (Castillo, Torres, Rojas y Águila, 2019). De acuerdo a Griffin (2017) los cambios en algunas estructuras cerebrales como la corteza prefrontal, permiten a los jóvenes explorar, construir su propia identidad, así como el procesamiento de las emociones. La regulación socioemocional tiene una gran influencia en el comportamiento (Griffin. 2017).

Considerando organizaciones internacionales de políticas públicas como UNESCO, OCDE y UNICEF existe un importante consenso en cuanto a la necesidad de incorporar la formación en habilidades socioemocionales entre los objetivos de los sistemas educativos (INEEd, 2019). Además, entendiendo a la institución educativa desde su rol de formadora de ciudadanos y personas autónomas (Viscardi y Alonso, 2013), se vuelve indispensable la consideración de las habilidades socioemocionales en nuestro sistema educativo como base para la convivencia saludable. La institución educativa es el primer espacio de aprendizaje de códigos de vida comunitaria fuera de la familia; allí se generan modelos de convivencia social. Por dicha razón, es fundamental el desarrollo de una convivencia sana en el contexto educativo (Ministerio de Educación de Chile, 2003).

Los escenarios educativos, con los desafíos que implican, demandan calificados docentes que ayuden a desarrollar en niños y jóvenes las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura (Vaillant, 2010). Los docentes cumplen un rol fundamental en la formación de los futuros ciudadanos. Una de las dimensiones más importantes en la formación y capacidades docentes se refieren a aspectos vinculares-actitudinales, entre los que se encuentra la transmisión de valores morales y éticos inherentes al ejercicio docente (Vaillant, 2010). La formación en habilidades socioemocionales en los docentes, favorecería la capacidad para comprender y controlar las propias emociones y las de los demás.

El presente proyecto pretende analizar la percepción de docentes en Uruguay, específicamente en liceos de Montevideo, Canelones y Maldonado, respecto a las habilidades socioemocionales (HSE) en la educación y cómo estas favorecen la convivencia en el aula. Asimismo, se dará cuenta de la percepción de los docentes respecto a su propia formación para abordar las HSE en el aula y su lugar en los planes vigentes en el IPA.

1. Antecedentes

A lo largo de los últimos años las habilidades socioemocionales han cobrado especial importancia en el mundo laboral y en el ámbito educativo. Progresivamente se busca que lo emocional pueda formar parte de los planes curriculares y sean integrados a los contenidos académicos. Sin embargo, continúa siendo un desafío lograr conjugar ambos aspectos.

El abordaje de las habilidades socioemocionales constituye una mirada relativamente reciente que aún no ha sido incorporada sistemáticamente en nuestro sistema educativo, aunque el marco curricular de referencia nacional elaborado por ANEP en 2017 reconoce su importancia (INEEd, 2019).

Un antecedente importante para la incorporación de las habilidades socioemocionales en la educación se encuentra en el desarrollo de las teorías sobre inteligencia emocional. Estas hacen especial hincapié en las habilidades o inteligencias inter- e intrapersonales. Dichas teorías han servido como base para el desarrollo de propuestas de educación e intervención en habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, aportando a su instalación en la agenda educativa a nivel internacional (INEEd, 2019).

Mayer y Salovey (1997) proponen que la inteligencia emocional está compuesta de cuatro aspectos principales: percepción (como habilidad de percibir emociones en uno mismo y en los demás); asimilación (habilidad de generar, usar y sentir emociones para comunicarse o en procesos cognitivos); comprensión (habilidad de comprender la información emocional,

cómo las emociones se combinan y cambian a lo largo del tiempo, y la habilidad de comprender significados emocionales) y, la regulación (como la apertura a las emociones, monitoreo y regulación de las emociones propias y ajenas para promover la comprensión y el desarrollo emocional) (en Fernández y Extremera, 2006).

Por otra parte, el concepto habilidades socioemocionales está asociado a herramientas que ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás. De acuerdo a Basu y Mermillod (2011), un estudiante puede poseer habilidades socioemocionales, pero no las suficientes como para ser inteligente emocionalmente. El aprendizaje socioemocional permite a los alumnos comprender eficazmente el proceso, la gestión y expresión de los aspectos sociales y emocionales de su vida.

Varios estudios han abordado la percepción de los docentes acerca de las habilidades socioemocionales y cuál es su relevancia. Poulou (2017) en un estudio realizado en Malta encontró que la percepción de los maestros de primaria respecto a sus habilidades socioemocionales, se encuentra directamente vinculada a la relación que estos establecen con sus estudiantes (como se cita en Gutiérrez y Buitrago, 2019).

Un estudio realizado en Chile por Cuadra et al. (2018), dio cuenta que, para los profesores, el aprendizaje y desarrollo socioemocional constituyen una dimensión transversal de los contenidos curriculares, la que consiste en desarrollar en el alumnado valores, hábitos y habilidades de relación interpersonal, con el objetivo de que aprenda a convivir. Entre estas habilidades percibidas por los docentes se encuentran la perseverancia; el respeto; la cortesía; la honestidad; la disciplina y el buen desempeño en las tareas. De acuerdo a la percepción de los docentes participantes del estudio, estas habilidades no son explicitadas, pero sí forman parte de los objetivos curriculares (Cuadra et al. 2018).

Asimismo, una investigación realizada en España en el 2019 sostiene que el profesorado tiene la percepción de que no ha sido instruido en aspectos emocionales,

considerando necesario ser formado en habilidades socioemocionales para poder tener un buen manejo del grupo y favorecer así la convivencia en el aula (Barrientos, Sánchez, y Arigita, 2019). Este estudio sostiene que para capacitar a los docentes es necesaria una formación específica en educación emocional, principalmente en empatía, asertividad, autoestima, estrés y la capacidad de ser flexibles.

Vaillant (2018) sostiene que exigencias y conocimientos sociales llevan a reflexionar y repensar la formación y desarrollo profesional de los docentes. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, hoy en día resultan obsoletos. Las múltiples vías a través de las que llega la información generan una construcción de la cotidianeidad distinta, por lo que es necesario un cambio del modelo de gestión escolar. Asimismo, es importante que las habilidades que necesitan desarrollar los alumnos hoy, que implican la resolución de problemas, la toma de decisiones y elaboración de sus propias estrategias, estén presentes en los docentes, quienes son referentes y responsables fundamentales para que esto se logre en los alumnos.

En el 2020 ante la importancia y ventajas de desarrollar las HSE en las escuelas, se lleva a cabo un estudio en el que se analizan 12 sistemas educativos de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay. Los resultados de este estudio refieren que casi todos los sistemas educativos analizados incorporan el desarrollo socioemocional en los estándares de aprendizaje de sus estudiantes, y la mayoría lo incorpora de manera transversal en el currículo. Sin embargo, se observa una gran diversidad en las definiciones y formas de organizar las habilidades relacionadas al desarrollo socioemocional. El 90% de los países encuestados señalan que la inadecuada o inexistente preparación de los docentes en HSE representa una de las principales dificultades para desarrollar las habilidades en el contexto escolar (Arias Ortiz, Hincapié y Paredes, 2020).

2. Habilidades socioemocionales

2.1 Concepto de habilidades socioemocionales

De acuerdo a la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) uno de los principales referentes académicos a nivel internacional sobre la temática, las *habilidades socioemocionales* son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros. Así como, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, definir y alcanzar metas personales (CASEL, 2017). Propone un abordaje del aprendizaje socioemocional desde cinco competencias principales: autoconciencia, conciencia social, toma de decisiones responsables, autorregulación y habilidades de relacionamiento.

Desde un enfoque centrado en el desarrollo económico, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define las habilidades socioemocionales como capacidades individuales que se expresan en patrones persistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos. Estas capacidades pueden ser desarrolladas a partir de experiencias formales e informales de aprendizajes que influencian de forma significativa los resultados sociales y económicos del individuo a lo largo de la vida. Las habilidades sociales y emocionales son importantes para la adaptación de las personas a lo inesperado, ya que permiten hacer frente a múltiples demandas, controlando los impulsos y trabajando eficazmente con los demás (OCDE, 2015).

De acuerdo con la OCDE, dar cuenta de habilidades socioemocionales en contextos educativos permite pensar un marco de referencia en el que estas tienen importancia, como resultado relevante de los procesos educativos, y no solamente por su incidencia sobre los desempeños cognitivos o académicos. Posiciona a las habilidades socioemocionales en un rol

central para el desarrollo personal, el bienestar, las relaciones personales satisfactorias y el desarrollo ético y laboral (OCDE, 2015).

Para la UNESCO (2016) las habilidades sociales y emocionales son aquellas habilidades que funcionan para lograr objetivos, trabajar con otros y controlar emociones.

Barrientos (2016) define las habilidades emocionales como aquellas competencias que otorgan las capacidades y disposiciones, que permiten crear y manejar sentimientos y estados de ánimo, a partir del conocimiento que se posee sobre lo que sucede y para ello se debe conocer y reconocer los pensamientos y comportamientos que implican. Por otra parte, el autor sostiene que las habilidades sociales se aprenden, y se manifiestan a través de comportamientos verbales y no verbales entre las personas y dan lugar a respuestas apropiadas, y además que se producen recíprocamente y se hallan influidas por el contexto (Barrientos, 2016)

En el marco del presente trabajo, se definen las habilidades socioemocionales como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como principal función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Estas habilidades, se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital (INEEd, 2019, p.5).

Estas habilidades cobran un papel sumamente importante en todas las etapas de la vida. Las personas persiguen objetivos desde una temprana edad y esto es mucho más importante en la etapa adulta (cuando el objetivo se asocia a logros académicos, empleo, entre otros). Aprender la forma adecuada de manifestar emociones positivas y negativas, así como controlar el estrés y la frustración es útil para toda la vida, especialmente cuando se presentan sucesos significativos (OCDE, 2015).

2.2 Habilidades socioemocionales en el contexto educativo

El aprendizaje social y emocional (SEL) es el proceso a través del cual los niños y adultos comprenden y manejan las emociones, así como establecen y logran metas positivas. Asimismo, este aprendizaje es la habilidad de sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (SEL, 2020).

Por otra parte, y en la misma línea del aprendizaje social y emocional, Delors (1996) en su informe para la UNESCO, propone una nueva conceptualización del aprendizaje, en la que se valorizan aspectos asociados a las HSE. Considerando el aprendizaje más allá de los contenidos académicos, y priorizando el conocimiento y comprensión del mundo que lo rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y vincularse con los demás. “Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque estos conserven un valor formativo que no debemos desestimar” (Delors, 1996, p.4).

Un metanálisis realizado por Durlak et al. (2011) con 270.034 estudiantes desde jardín de infantes hasta universitarios, arrojó que cuando los docentes implementan prácticas de aprendizaje social y emocional, los participantes demostraron una mejora significativa en las habilidades sociales y emocionales, las actitudes, el comportamiento y el rendimiento académico (Durlak. et al., 2011).

Por otra parte, Taylor et al. (2017) en un metanálisis revisó 82 intervenciones de aprendizaje social y emocional universal (SEL) que involucró a 97.406 estudiantes de jardín de infantes hasta secundaria. Los resultados de seguimiento (recopilados de seis meses a 18 años después de la intervención) demuestran la mejora de SEL para el desarrollo juvenil positivo. A los participantes les fue significativamente mejor que al grupo control, en lo que refiere a habilidades socioemocionales, actitudes e indicadores de bienestar.

De acuerdo a Munist y Suárez Ojeda (2007), determinadas situaciones adversas, desafíos y obstáculos en el entorno del estudiante suelen asociarse con bajos desempeños académicos. Es así que las habilidades socioemocionales presentan un importante potencial para la compensación o superación de estos (Munist y Suárez Ojeda, 2007). La OCDE recurre a aspectos como la autoeficacia y la motivación intrínseca para explicar la resiliencia académica observada en una proporción importante de la población estudiantil (INEEd, 2017).

Las habilidades socioemocionales favorecen el desarrollo de ciertas conductas, actitudes y estrategias fundamentales para el desempeño escolar -organización, implementación de estrategias de estudio, trabajo en equipo, entre otras (INEEd, 2019). Esto lo podemos asociar a los datos obtenidos en el informe de Aristas de Educación Media (evaluación llevada a cabo en 2018), según los que, la asistencia de los estudiantes a clases está relacionada (en promedio) a la motivación y autorregulación del aprendizaje, de habilidades interpersonales e intrapersonales, manifestándose diferencias significativas con aquellos estudiantes que declaran haber faltado al menos una o dos veces a alguna asignatura (INEEd, 2019).

Farrington et al. (2012) sostienen que hay múltiples factores no cognitivos que repercuten directamente en el desempeño académico y se asocian con diferentes habilidades de los adolescentes. Estos factores son: el comportamiento, la perseverancia académica, habilidades psicosociales, estrategias de aprendizaje y habilidades sociales. Los autores consideran fundamental desarrollar y potenciar estas habilidades en los adolescentes, y generar así espacios que motiven a los estudiantes, y despierten en ellos la curiosidad y deseo de aprender, trascendiendo así los contenidos académicos (Farrington et al., 2012).

En esta línea, Gutman y Schoon (2013), sostienen la idea de la presencia de habilidades no cognitivas, entendidas estas como el conjunto de actitudes, comportamientos y

estrategias que favorecen el éxito en la escuela y en el trabajo, como la motivación, la perseverancia y el autocontrol. Asimismo, consideran esencial la potencialización de estas habilidades para favorecer el rendimiento académico. Los autores realizan una revisión sistemática que arroja que las habilidades no cognitivas son aún más importantes que las habilidades íntimamente vinculadas con los aspectos académicos (Gutman y Schoon, 2013).

En nuestro país, en agosto de 2017, el CODICEN publica el Marco Curricular de Referencia Nacional este es definido por este órgano como un "Conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizajes y ofertas educativas adaptadas a cada tramo, contemplando los territorios de aplicación, las capacidades y los recursos disponibles, así como las estrategias de evaluación correspondientes." (ANEP, 2017, p.2)

Este documento no plantea un marco explícito para el abordaje de las habilidades socioemocionales en nuestro sistema educativo, pero da cuenta de algunos elementos socioemocionales como transversales, basados principalmente en la idea de que la interacción con el medio es un factor imprescindible para el aprendizaje. Aborda también características individuales, como la autorregulación y la importancia de tomar en cuenta los procesos personales para el aprendizaje (INEEd, 2019). Se plantea: "el aprendizaje vinculado a una ética del bienestar que supone el desarrollo emocional y afectivo (estima de sí mismo y la apertura a la otredad en un marco de socialización y convivencia)" (ANEP, 2017, p. 37).

El Consejo de Educación Técnico Profesional, a través de su unidad de formación permanente, ofrece cursos de formación en habilidades socioemocionales en el ámbito educativo para docentes. Asimismo, el Consejo de Educación Secundaria, a través de su Guía de Adecuaciones Curriculares, propone el abordaje y la promoción de habilidades socioemocionales para los alumnos tales como la motivación, conciencia y regulación emocional y autonomía (CES, 2017). Existen también experiencias privadas dentro del

sistema educativo público, que promueven diferentes tipos de abordajes para la promoción de habilidades socioemocionales dentro del aula. Este tipo de experiencias generalmente se desarrollan a partir de la iniciativa de diferentes organizaciones no gubernamentales que a nivel particular generan un acuerdo con el centro educativo y abordan, a través de talleres o estrategias de intervención con el alumnado o formación docente, habilidades socioemocionales específicas (como la motivación, resolución de conflictos, entre otras) (INEEd, 2018).

2.3 Habilidades Socioemocionales y Convivencia en el aula

Progresivamente la convivencia en el aula ha ido cobrando gran importancia en la agenda de las políticas públicas. En el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho (López, 2015).

Asimismo, específicamente en el contexto educativo, Viscardi y Alonso (2013) refieren que pensar entonces desde una perspectiva de la convivencia implica la comprensión del conjunto de relaciones sociales que surge en los centros educativos (y los diversos actores que los conforman) y la posibilidad de abordarlas desde una perspectiva de la vida cotidiana en las instituciones. Para ello es necesario indagar los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar, esto es, analizar la cultura normativa, las interacciones y rutinas cotidianas de los centros en la que se asienta la convivencia (Viscardi y Alonso, 2013).

De acuerdo a Mels y Cuevasanta, convivir implica vivir con el otro, con los otros, con personas que, diversas entre sí, habitan espacios físicos y simbólicos en una sociedad y que están unidos por lazos sociales (formales y no formales) en las diferentes instituciones que habitan (Mels y Cuevasanta, s.f.). La capacidad de relacionarse con otros, a pesar de las

diferencias, se vuelve un aspecto esencial para lograr una convivencia. Asimismo, Tapia y Cubo (2017) sostienen que el desarrollo de HSE favorecerá la comprensión de los estudiantes de sí mismos y de los otros, permitiendo el desarrollo de relaciones interpersonales respetuosas, satisfactorias y efectivas. El desarrollo de HSE en el aula, permitirá al docente generar un espacio vincular caracterizado por la armonía, responsabilidad y el respeto mutuo entre todos los actores presentes en el aula (Tapia y Cubo, 2017).

En un estudio cualitativo realizado en Chile (Berger et al., 2009), se muestra como las relaciones interpersonales y habilidades socioemocionales que cada niño o niña posea para resolver ciertas situaciones o conflictos, determina significativamente su experiencia escolar y cómo es percibida.

3. La formación docente en Uruguay

De acuerdo a la iniciativa ciudadana EDUY 21, en la mayoría de los países, la formación inicial docente se desarrolla en universidades o bien en instituciones no universitarias de nivel terciario. A nivel internacional, la mayoría de los programas son “tradicionales”, es decir con una malla curricular que integra y articula los componentes de conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas. Estos programas cuentan con un profesorado específico, una duración determinada, que va desde los tres a los seis años (EDUY 21, s.f.).

El sistema de formación de docentes de secundaria uruguayo público está constituido por: El Instituto de Profesores Artigas (IPA), ubicado en Montevideo, en el que se forman profesores de enseñanza media. Asimismo, hay 21 Institutos de Formación Docente (IFD) en el Interior, que imparten las carreras de magisterio y de profesorado, esta última mediante un régimen de estudios semilibres y seis Centros Regionales de Profesores (CERP) localizados en Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Atlántida y Florida, en los que también se forman profesores (Mancebo y Vaillant, 2017).

Di Leo (2011) sostiene que en lo que refiere a la formación docente, se considera que la transformación de las condiciones económico-sociales y/o políticas han generado un aumento del área de vulnerabilidad y/o exclusión social, a las que los adolescentes se encuentran expuestos. Estas nuevas condiciones interpelan el rol de las instituciones educativas y sus docentes, lo que lleva a la necesidad de modificar sus proyectos y planes institucionales para integrar a los adolescentes excluidos. Dentro de dichas transformaciones, se considera que deben realizarse cambios en el rol docente, haciendo especial hincapié en las dimensiones vocacionales de la profesión –compromiso, creatividad e iniciativa personales– y, por ende, su formación para abordar esta nueva tarea (Di Leo, 2011).

Desde el 2008 el plan de estudios vigente para profesores de educación media incluye las asignaturas resumidas en la tabla 1.

Tabla1

Plan 2008 - Profesor de Educación Media

Año	Asignatura	Carga Horaria
1	Pedagogía I	3
	Sociología	3
	Psicología Evolutiva	3
	"Lengua/Id. Español"	3
	Observación y Análisis de las Instituciones Educativas	3
	Seminario Derechos Humanos	
	Total	15
2	Pedagogía II	3
	Sociología de la Educación	3
	Psicología de la Educación	3
	Teoría del Conocimiento y Epistemología	3
	Seminario de Educación sexual	1
	Total	13
3	Historia de la Educación	3
	Investigación Educativa	3
	Informática	3
	Total	10
4	Filosofía de la Educación	3
	Legislación y Administración de la Enseñanza Acta extraordinaria 59 - Resolución 4	3
	Lenguas Extranjeras	3
	Seminario Aprendizaje e inclusión	1
	Total	10

Nota: En esta tabla se muestra el plan de estudios vigente en el IPA (IPA-CFE,2020)

El Consejo de Formación en Educación (CFE) elaboró una propuesta de formación inicial de los docentes, en la que se busca repensar el nuevo perfil de los profesionales de la educación, a partir de competencias y habilidades que les permitan asegurar una educación de calidad (CFE, 2015). Asimismo, se sugiere la construcción de un perfil docente que se refiere al ámbito pedagógico-didáctico, al institucional, al productivo y al interactivo. El documento destaca una serie de rasgos que debe poseer un profesional de la educación, entre los que aparecen la promoción de habilidades socioemocionales (ANEP-CFE, 2015). Si bien este documento da cuenta de una propuesta pensada para el período 2015-2020, aún continúa vigente el plan anteriormente detallado.

Mancebo y Vaillant (2001), sostienen que cada vez se les exige a los docentes que incorporen más habilidades y formación, compromiso y motivación, sin contrarrestar estas exigencias con motivación o mejoras de salarios.

De acuerdo a Vaillant (2006), las modalidades pedagógicas empleadas en la formación de los docentes, no acompañan ni aplican los principios que se pretende que los profesores utilicen en sus prácticas profesionales. Se priorizan modalidades académicas de formación sobre la observación y prácticas innovadoras; así como la formación individual sobre el trabajo en equipo, y a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos.

3.1 Limitaciones en la formación permanente y la carrera de los docentes

Según los datos recogidos en la Encuesta Nacional Docente 2015, un 68% de los docentes participaron en instancias de formación continua en el 2014. Los principales motivos que manifiestan los docentes como limitaciones para participar de actividades de formación continua incluyen: el horario laboral, la falta de interés y de incentivos para

invertir tiempo y energía en capacitarse, y la accesibilidad de la oferta, asociada a costos de la capacitación y la distancia. (INEEd, 2015)

Otro aspecto relevante que surge de la Encuesta Nacional Docente 2015, refiere a la percepción de los docentes respecto a su formación inicial, quienes sostienen que la misma se concentra en torno al dominio de los contenidos clásicos del programa o de la disciplina a enseñar y su didáctica.

Por otra parte, y vinculado con lo anteriormente expuesto, las actividades de desarrollo profesional docente muchas veces se identifican con frecuencia con talleres aislados y esporádicos que resultan inadecuados para producir cambios que se sostengan en el tiempo en las prácticas de enseñanza (Boyle, White & Boyle, 2004 en Vaillant y Cardozo, 2017). Los docentes entienden que este tipo de actividades no cumplen sus expectativas, y que sería necesario otro tipo de formación.

Sumado a las limitaciones percibidas en su formación y la escasa oferta, de acuerdo a Montecinos (2003) los cambios a nivel social demandan a los profesores que enseñen una planificación más exigente a un grupo más diverso de alumnos que llegan a las aulas con intereses, motivaciones y experiencias de vida diferentes. Ya no basta con enseñar lo que el marco curricular ha definido (Montecinos, 2003). Asimismo, la autora sostiene que el profesor debe tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, cuando no puede obtener toda la información necesaria y/o hay varias acciones alternativas que pueden realizarse para solucionar un problema. Es así que el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional permanente y colectivo. Estas nuevas demandas al rol docente, denotan la importancia de ofrecer a los profesores acceso a una educación continua que les permita acompañar los cambios sociales y educativos (Montecinos, 2003).

Otra de las limitaciones que pueden ser visualizadas principalmente en países de América Latina, refiere al tiempo de trabajo de los docentes, la dedicación horaria está casi enteramente destinada al trabajo en el aula y, a diferencia de lo que ocurre en los países desarrollados, no incluye el trabajo de planificación, coordinación o evaluación, que en general es llevada a cabo en los tiempos que deberían ser de descanso para los docentes. Además, esta doble jornada se realiza en diferentes establecimientos educativos, lo que contribuye al estrés y el cansancio físico (Vaillant y Rossel, 2006). A nivel social el rol docente ha ido cambiando, ya no es el que transmite pura y exclusivamente el conocimiento, sino que es quien crea ambientes para el aprendizaje de manera que los estudiantes puedan construir su propia comprensión de la materia a estudiar (Montecinos, 2013)

En la misma línea, Falus y Goldberg (2011) sostienen que las condiciones laborales en las escuelas latinoamericanas no se limitan a asuntos de disciplina estudiantil. Las demandas de la sociedad sobre los centros educativos, implican múltiples tareas adjudicadas a los docentes, de cuidado, salud, alimentación, contención, orientación, prevención de drogas y alcoholismo, tareas que obstaculizan focalizarse en las funciones propias de enseñanza, respecto de las cuales se les exige también el logro de mejores resultados (Falus y Goldberg, 2011 en Vaillant 2013).

Vinculado con lo anteriormente expuesto Arias Ortiz, Hincapié y Paredes (2020) refieren que el docente ha ido adquiriendo mayores responsabilidades en el proceso formativo de los estudiantes, y principalmente en la disminución de las brechas entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. El rol del docente ha ido tomando aún más importancia, ya que debe brindar a sus estudiantes más que una formación académica, y participar activamente en el desarrollo de estas habilidades.

Asimismo, Vaillant (2018) sostiene que aquellos jóvenes que eligen la profesión docente, lo hacen en gran medida por descarte, es decir que la principal razón es que no

tienen puntajes competitivos como para acceder a otras carreras. Uno de los mayores dilemas a resolver, es mejorar la valoración social hacia la docencia de manera de atraer a la profesión a los jóvenes con buenos promedios educativos. (Vaillant, 2018)

4. Problema y pregunta de investigación

La relevancia actual del aprendizaje socioemocional y la convivencia escolar como parte de la agenda educativa implican reflexionar y repensar la formación docente, con el objetivo de habilitar a los educadores su abordaje en el aula. No obstante, en Uruguay no se ha logrado un plan de estudio para la formación inicial de los docentes que incorpore la promoción de estas competencias. En este contexto se hace relevante explorar las percepciones de los docentes acerca de su relevancia, como insumo para pensar estrategias para su formación. Por tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:
¿Cuál es la percepción de los docentes de educación media, trabajando en centros de educación secundaria pública en Montevideo y el interior, respecto a su formación sobre el aprendizaje de las habilidades socioemocionales y cómo consideran que estas favorecen la convivencia en el aula?

5. Objetivos:

- Identificar la percepción de los docentes en la muestra respecto a las HSE y su formación en ellas.
- Comprobar la relación entre las HSE y la convivencia en el aula, desde la perspectiva de los docentes.

6. Metodología

De acuerdo a las características del tema a abordar – la exploración de la percepción de docentes – la investigación que se pretende realizar es de carácter cualitativo y

exploratorio. Mcmillan y Schumacher (2005) sostienen que la investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. Asimismo, el investigador interpreta fenómenos según la información que las personas le facilitan. Los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta, es decir, el modo de actuar de los diferentes actores presentes en la educación.

Se analizarán datos recogidos a partir de cuatro grupos focales (GF) conformados por docentes de Educación media pública de Montevideo, Atlántida (Canelones) y San Carlos (Maldonado) entre agosto y septiembre de 2019. Estos grupos focales fueron realizados en el marco de un proyecto de investigación y desarrollo coordinado por la Doctora Cindy Mels: "Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: formación docente y evaluación de impacto". Este propone el diseño y la evaluación de una propuesta de formación continua online para docentes de educación media con el objetivo de fomentar la convivencia en los centros educativos.

La muestra por conveniencia se compuso con la colaboración de referentes del Departamento Integral del Estudiantes del CES. Se seleccionaron 10 liceos, bajo las siguientes condiciones: contar con ciclo básico, estar ubicados en Canelones, Montevideo o Maldonado, interés en el trabajo de HSE, pertenencia a la Red Global de Aprendizajes. De esa lista, se seleccionaron 4 centros (dos en Montevideo y dos en el interior). La participación de los docentes en los grupos focales, en esta investigación fue libre y voluntaria. Fueron informados de los objetivos del estudio en forma oral y escrita. Además, previo a la investigación, los participantes debieron firmar un consentimiento informado. Por otra parte, se aseguró la confidencialidad de los datos que están siendo tratados y resguardados.

Asimismo, la investigación contó con el aval del comité de ética de la Universidad Católica del Uruguay.

En una primera instancia, se realizó un encuentro inicial con el equipo docente, en el espacio de coordinación institucional, en la que se los invitó a formar parte de los grupos focales, y evacuar dudas. Participaron 54 docentes (voluntariamente), entre los cuales se encontraban agentes educativos de docencia directa e indirecta, en varios casos ejerciendo un doble rol y abarcando diferentes grados.

Tabla 2:

Características de la muestra

Localidad	Liceo	Frecuencia (%)	Frecuencia (% localidad)
Montevideo	1	8 (14,8%)	59,20%
	2	24 (44,4%)	
Interior	3	13 (24,1%)	40,80%
	4	9 (16,7%)	
Total		54 (100%)	100%
		M (SD)	**Rango**
Edad		41,04 (10,30)	25-62
ejercicio		15,85* (10.76)	1-37

* Media calculada en base a n=39

Fuente: Artículo ¿Cómo armar un curso virtual y no morir en el intento?

Los grupos focales constituyen un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los profesores, fomentando explicaciones para obtener datos cualitativos. Esta técnica se considera particularmente útil para explorar conocimientos y experiencias de los docentes en un espacio de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilitará la discusión y se prevé que estimule a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios (Hamui y Varela, 2013).

En el estudio, el objetivo consistió en recoger las opiniones de los participantes (docentes y adscriptos) en cuanto a: la pertinencia del aprendizaje socioemocional y la convivencia en la educación media, las prácticas usadas o requeridas para abordarlas en el aula y las necesidades para formación docente en esta área. Por otra parte, abordar el uso, los desafíos y las preferencias acerca de plataformas virtuales para la formación en servicio y la gestión de proyectos; y como tercer objetivo, recibir sus opiniones y discutir la propuesta preliminar para la plataforma y plan de formación docente.

La duración de los grupos focales fue de entre una hora y dos horas, y para cumplir los objetivos anteriormente mencionados se trabajó en base a un guión semi estructurado en torno a 2 preguntas centrales: ¿Que entienden por las HSE y convivencia y creen que son pertinentes para el trabajo en el aula? ¿Qué formación y herramientas necesitan para poder abordar las habilidades socioemocionales para la convivencia en educación media básica? ¿Si esa formación fuera semi presencial, que características debería tener para que fuera efectiva? Lo discutido en los grupos focales fue grabado y transcrito por el equipo de investigadores.

Los datos sociodemográficos: sexo, edad, años de experiencia y asignatura, fueron obtenidos mediante un formulario que todos los participantes debieron completar.

El audio de los grupos focales fue desgrabado y transcrito textualmente luego, complementado por observaciones de la conducta no-verbal de los participantes, realizados por un observador.

Para analizar los datos recogidos de los grupos focales se utilizó la herramienta Max QDA, que consiste en un software de análisis de datos cualitativos y métodos mixtos desarrollado por VERBI Software. El programa permite analizar las transcripciones de entrevistas o grupos focales, documentos legales, artículos de revistas, discursos, entre otros. La metodología empleada para el análisis se basó en la teoría fundamentada, la misma consiste en un método de investigación cualitativa que pretende generar teorías que expliquen

un fenómeno social en su contexto natural. Esta metodología permite indagar sobre lo no conocido para aportar conocimientos exhaustivos de una realidad específica. (Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo, 2010)

En este método se recogen datos del campo de trabajo para obtener una variedad de perspectivas sobre los fenómenos; luego se realiza la comparación constante para analizar a través de las categorías de información. Los datos se recogen hasta que las categorías de información están "saturadas" (Macmillan y Schumacher, 2005).

Para la aplicación de la metodología anteriormente explicitada, en primer lugar, se realizó la codificación de las desgrabaciones de los grupos focales (estableciendo temas y subtemas de acuerdo al desarrollo de los GF). Posteriormente, se analizaron los datos de forma sistemática, realizando comparaciones constantes de similitudes y diferencias de los temas identificados en los datos, con el objetivo de descubrir patrones de comportamiento que se repitan (Vivar., Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo, 2010).

7. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir de la codificación de la transcripción de las dos instancias de encuentro de grupos focales, realizadas en cada uno de los liceos de las localidades de Montevideo, San Carlos y Atlántida. Además, se detallan las relaciones encontradas entre los códigos definidos. La figura x expone los temas y subtemas centrales encontrados en los discursos de los docentes, así como sus interrelaciones.

Figura 1

Temas y subtemas identificados en los análisis y sus interrelaciones.

7.1 Habilidades socio emocionales

Dentro de este tema general, se identificaron tres subcódigos de acuerdo a los temas abordados en los grupos focales, estos son: empatía, experiencias y aprendizajes y respeto y tolerancia.

Si bien en todos los liceos surge el concepto de HSE, no hay una noción precisa al respecto. Este concepto está vinculado con el sentir docente y de los estudiantes, el manejo de las emociones y cómo reaccionan los alumnos ante diversas situaciones. También surge la idea de cómo reaccionan los docentes ante posibles conflictos y cómo canalizan sus propias emociones.

7.1.1 Empatía

Los docentes de las cuatro instituciones refieren dentro de las propias HSE que la empatía y el conocimiento de los estudiantes constituyen elementos fundamentales en el

trabajo y vínculo con ellos. Existen múltiples realidades que los atraviesan por lo que conocerlos y entenderlos, favorece ampliamente el vínculo con ellos.

"Los chiquilines obviamente son personas, todos tenemos nuestros días. Un chiquilín que es brillante puede tener un mal día, un chiquilín que se porta mal puede estar un día bien. Entonces, es que a veces como que...yo veo que también otros capaz que más...más grandes les cuesta entender eso. ¡Estamos trabajando con personas! Que tienen estados de ánimo, que les pasan cosas, que no sé" (Liceo de Montevideo)

En la misma línea otro docente expresa:

"Está bueno que te pares desde el lugar de la empatía y yo que capaz que viví situaciones parecidas también de muy muy pobre, muy muy vulnerable, tampoco pararme desde el lugar de la victimización" (Liceo de Montevideo)

Asimismo, se reflexiona respecto a la posición de los docentes ante las diversas realidades que presentan los estudiantes, tal vez comparando la educación de hoy con la de antes, y no aceptando la realidad que hoy se presenta:

"Nosotros a veces nos paramos desde la queja, y no logramos a veces pararnos desde la aceptación… esto son los chiquilines que tenemos" (Liceo de San Carlos)

Por otra parte, se hace alusión a cambios en el tiempo, *"El país que teníamos, perdónenme que hable así, hace 10 años atrás, no es el mismo que tenemos ahora" (Liceo de Montevideo)*

La mayoría de los docentes expresan la importancia de conocer los antecedentes y tener información de los estudiantes para poder conocerlos y saber desde qué lugar exigir.

"No tenemos toda la información, entonces te pasa que estás exigiéndole a algún estudiante cosas que por su contexto o su forma de vida y bueno...si tuviéramos toda esa información de primera mano completo, creo que trabajaríamos mejor… (Liceo de San Carlos)

El conocer a los estudiantes y sus realidades favorece el vínculo entre el alumno-docente. *"Para poder tener un buen relacionamiento, es que tengo que abrir el abanico y*

decir que necesitan ellos y que necesito yo, para lograr ese buen relacionamiento, que no siempre se consigue pero que, como seres humanos, estamos educando" (Liceo de Atlántida).

Otro docente refiere, *"Creo que, desde el afecto, desde el vínculo se construye mucha cosa, es una puerta de entrada a otras cosas, pero tampoco caer en que: "pobrecito pobrecito", no? El límite bien marcado también es una muestra de afecto, de amor, de cariño, que tiene que estar" (Liceo de Montevideo)*

En las cuatro instituciones se hace referencia a la importancia de conocer la realidad de los estudiantes como herramientas e insumos para saber cómo posicionarse y poder trabajar con ellos.

7.1.2 Experiencias y aprendizajes

Los docentes hacen referencia a diversas instancias de las que participaron o fueron testigos en las que se priorizó lo emocional y vincular. Consideran muy importante estas experiencias para que los estudiantes puedan canalizar y procesar sus vivencias. Poder pensar los conflictos o emergentes como oportunidades para mejorar la convivencia. Expresan que estas experiencias no son formales, sino que se van generando a partir de la iniciativa e inventiva que tenga cada docente.

De acuerdo a lo expresado por docentes de las tres localidades, se proponen dinámicas en las que se trabajan las emociones, pero estas no son percibidas como tales por los propios profesores, sino como actividades puntuales que se realizan para resolver una situación o emergente.

> *"Ocurrió un hecho bien embromado acá en San Carlos, falleció un profesor... muchos chiquilines habían estado vinculados al docente, o porque eran estudiantes particulares, o porque mi hermano, mi prima, algunos docente también, entonces... ahí no es que había un conflicto entre alumnos pero había un problema, una*

situación, que no permitía trabajar con normalidad o pensar que ese día nos íbamos a sentar a trabajar la morfología del verbo o las ecuaciones de segundo grado… fue algo terrible, pero de lo terrible buscamos la oportunidad...coordinamos rápidamente entro los profesores que íbamos hacer en esa jornada, decidimos hacer un par de talleres, trabajamos temas de convivencia, ellos estaban muy afín, muy movidos, muy conmovidos, y salió una jornada realmente preciosa, ellos pudieron exponer, explicar y decir cómo se sentían… hacer… relacionar estas situaciones con otras que conoce o viven de cerca o no tan de cerca, pero que está presente en sus vidas y en las nuestras y pudieron analizar, pensar " (San Carlos)

De acuerdo al discurso de la docente parecería que la falta de formación en HSE desvaloriza cualquier intervención que el propio docente haga.

"Hicimos fue lo que pudimos, con las herramientas que tenemos, trabajar en la interna de los grupos, poner en palabras, pensar en otras formas de resolver, pensar en otras formas de haber abordado la situación de la compañera, si yo me doy cuenta que hay una compañera que está en esa situación que capaz que no es la adecuada, bueno cómo lo podemos trabajar, a quien tengo que recurrir, a quién le puedo pedir una mano...esas cosas, no…no… ha avanzado más que eso" (Liceo de San Carlos)

Asimismo, los docentes reconocen diversas experiencias e iniciativas enriquecedoras en las instituciones que podrían favorecer el desarrollo de HSE en los estudiantes:

"En esta institución hay un montón de instancias que están buenísimas, y que también tiene que ver con lo que están hablando ustedes. Es que yo creo que, si no cambias este formato de la educación, que a nosotros también nos frustra un montón porque todavía nos siguen formando con una cabeza tan específica y que no responde a la realidad". (Liceo de Montevideo)

"Es como una construcción, un trabajo de todos los días y en muchos casos estamos improvisando, porque creo que ninguno la tiene clara de qué tenemos que hacer y cómo. Creo que ganas hay, pero es un trabajo diariamente" (Liceo de Montevideo)

A través de lo anteriormente citado se puede visualizar cómo los docentes implementan diversas instancias en las que se ponen en juego las emociones y HSE de los alumnos, pero parecería que no son valorizadas por ellos mismos, entendiendo que "hacen lo que pueden".

7.1.3 Respeto y tolerancia

En este punto se hace referencia a dos aspectos: uno asociado al respeto por la figura docente y su "autoridad" y por otra parte el respeto a la diversidad, a entender lo heterogéneo como algo positivo. En estos aspectos los docentes hacen alusión a las HSE de los estudiantes.

Asimismo, dos docentes pertenecientes a dos liceos distintos (Montevideo y San Carlos) hacen referencia a la importancia de comprender lo que se quiere transmitir, no siempre el concepto de respeto es el mismo para adolescentes y para adultos, hay cuestiones que pueden estar naturalizadas, y no se vivencia como algo negativo por parte de los estudiantes.

"Hay cosas que según ellos están bien, pero según yo están lejos de que estén bien, entonces hay como que aterrizar un poquito… que no si ellos lo ven bien o es por hacerse" (Liceo de San Carlos)

"Yo tuve que cambiar la forma de decirlo porque, yo les decía." no se peguen chiquilines" … "pero profesora no nos estamos pegando" … y ahora cambié y les digo… "no jueguen de mano" … entonces como que eso lo entienden más… "se van a lastimar, no juegues de mano" … porque si le dices no se peguen, te dicen "pero estamos jugando" (Liceo de San Carlos)

Si bien una docente refiere que el concepto de respeto no es el mismo entre estudiantes y adultos, otro docente del liceo de Atlántida entiende que las nociones van cambiando y es muy importante previamente a fomentar algo, enmarcarlo y llegar a un criterio común.

"¿Qué es lo que realmente entendemos nosotros por tolerancia?, ¿eso es lo que vamos todos juntos a pelear? ¿vamos a pelear que ser tolerante es esto? entonces sí, salir a la cancha" (Liceo de Atlántida)

Una docente en la misma línea que los otros anteriormente citados, entiende que el concepto ha ido mutando y que se trata de una construcción de la que todos son parte.

"Ahora nos encontramos con que no, al contrario, la heterogeneidad es positiva, retroalimenta a los chiquilines, creo que la convivencia viene por ahí. En esto de construir ciudadanos respetuosos, tolerantes, que acepten al otro, ¿no?" (Liceo de Montevideo)

7.1.4 Relación con otros códigos

Vinculado con las HSE, también se hace referencia a la importancia de adaptar el sistema y los planes, para que el cuidado del otro también sea prioritario y tenido en cuenta. Además, las autoridades de cada liceo deben estar afín y considerar estos aspectos. Los docentes expresan que el involucramiento de los directores y directoras es fundamental para poder generar nuevas experiencias. Consideran que el vínculo y cercanía con los alumnos favorece el desarrollo de la clase: *"era un diálogo la clase, y no se generaban conflictos, porque estaban tan interesados en lo que ella propone desde la igualdad, desde el vamos a construir juntos, que aquello de la batería de preguntas y respuestas no tenía…"* (Liceo San Carlos)

De todos modos, por momentos ciertos aspectos generacionales, así como limitaciones institucionales obstaculizan las posibilidades de acercamiento a los estudiantes y con ello el desarrollo de las HSE.

"El país que teníamos, perdónenme que hable así, hace 10 años atrás, no es el mismo que tenemos ahora" (Liceo de Montevideo)

La mayoría de los docentes sostienen la importancia de la empatía y vínculo con los estudiantes para poder comprenderlos y ver que están necesitando y qué puede el docente aportar desde su lugar como tal.

"Entonces todo eso es fundamental, digo, y esta catarsis que estamos haciendo acá es un poco por eso. Porque no tenemos...y creo que es parte de la convivencia, no tenemos espacios nosotros mismos para poder organizarnos, resolver nuestras situaciones emocionales y que después podamos tener un encuentro más armónico con los gurises. Ta, nada, eso". (Liceo de Montevideo)

7.2 Convivencia

Los docentes consideran que la convivencia constituye un aspecto fundamental que no solo repercute a la hora de dar clases, sino que atraviesa y afecta a los estudiantes influyendo en el clima del aula. Este constituye otro de los temas más recurrentes entre los grupos focales de las cuatro instituciones.

Una de las principales dificultades que plantean la mayoría de los docentes refiere a los desafíos a la hora de vincularse o mantener una buena convivencia en clase, basada en el respeto, escucha.

"La convivencia pasa que es un poquito más amplio que ir a dar clase" (Liceo Atlántida).

En este ítem, se hace referencia a tres categorías: Contexto, motivación del estudiante y normas.

7.2.1 Contexto

De acuerdo a lo expresado por los docentes, en las tres localidades la mayoría refieren que las condiciones y aprendizajes que el adolescente recibe en su casa influyen significativamente en la convivencia. Esto implica que haya múltiples realidades y se deba trabajar con ello.

Asimismo, la diversidad de realidades implica que una misma situación sea percibida de manera distinta y sea resuelta de manera diferente también. Esto está íntimamente vinculado con las HSE que posea el adolescente.

"Hay gurises que pasan por situaciones súper feas, sobre todo en este liceo hay muchísimas situaciones de violencia de familias abandónicas, de familias, no estoy hablando de padre, madre, familias, los echan de la casa, entonces… Son chiquilines que literalmente tienen que rescatarse solos, rescatarse en todo sentido, rescatarse afuera, rescatarse adentro, entonces es jodido". (Liceo de Montevideo)

"En ese sentido es que nosotros también tenemos un estudiante, entonces al final con lo que piensa, con lo que siente, con lo que le enseñaron en su hogar, viene con un montón de características, que se ponen en cuestión cuando vos estas en una clase, a veces esa convivencia y esos acuerdos tienen que ver con que quizás haya determinadas pautas en el lugar que en el ámbito institucional, en el ámbito de clase del liceo, nosotros consideramos, nosotros tenemos otros formato de relacionamiento y tratar de explicar, tratar de dialogar, de y de esto… convivir…"(Liceo de Atlántida)

En la misma línea otro docente, pero en este caso de Montevideo en relación a los adolescentes expresa: *"Me di cuenta a la vez qué poco sabe uno de los alumnos, pensé, qué poco sabe de su vida. Deberíamos saber más en realidad. Porque entonces también ahí podemos trabajar de otra manera con ellos no. Ta capaz por ahí son tantas cosas que*

tenemos que… pero creo que es fundamental, más en el contexto en el cual nosotros trabajamos" (Liceo de Montevideo)

Estas múltiples realidades, no solo atraviesan a los estudiantes, sino a los propios docentes, quienes también se encuentran constituidos por sus subjetividades y modos de pensar,

"Lo que pasa sabes que también… que nosotros también traemos lo nuestro y... ta son 37 años de laburo ta? sin parar... entonces hemos vivido muchas etapas…" (Liceo de Atlántida)

Vinculado con las referencias anteriormente expuestas es que los docentes expresan que hoy en día su rol y situaciones que deben resolver han cambiado, y son sumamente diversas, no teniendo en la mayoría de las oportunidades herramientas para poder resolverlas. En este caso entran en juego las propias HSE.

"No existía solución para un problema que tampoco existía... ahora la problemática es otra, entonces tienen que encontrar la solución para eso, no tenían la solución para un problema que no estaba...o por lo menos no estaba puesto de manifiesto con la intensidad que los tenemos ahora… como el tema de la violencia latente" (Liceo de Montevideo)

7.2.2 Motivación del estudiante

Este es un aspecto que no es expresado explícitamente pero sí es manifestado por algunos docentes de las cuatro instituciones, quienes hacen alusión a la importancia de encontrar modos de motivar al estudiante para poder trabajar y acompañarlo.

"No todos somos buenos para las mismas cosas, no todos tenemos los mismos intereses, y eso está bien. Entonces ir tomando eso, no como algo bueno "todos van a tener esto" sino: "vamos a ayudarnos entre los que nos va mejor en esto, nos va mejor en aquello", a escuchar otras propuestas" (Liceo de Montevideo)

Por otra parte, asociar los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los estudiantes podría ser una práctica que los motiva y esto favorecería el aprendizaje y el clima en el aula.

Sin embargo, un docente considera que el hecho de hacer hincapié en la motivación del estudiante podría estar llevando a una menor exigencia en los contenidos.

"Estamos nosotros permanentemente adecuándonos a lo que está en otro lado, entonces, si el alumno no rinde… "educación de calidad" … ¿qué significa eso? bajar los contenidos, no seas malo...sabemos que hacemos eso, no nos vamos hacer trampa al solitario, lo que ocurre es eso. Muchas veces decimos que la educación tiene contenidos y buscando educación de calidad, y en realidad lo que estamos haciendo es bajar la vara para que pasen… muchas veces ocurre eso, bajar la vara en lo cultural, incluso en lo actitudinal, somos tolerantes a muchísimas cosas que hace 5 años no… hace 20 años…"

7.2.3 Normas

En referencia a este aspecto docentes tanto de San Carlos como Montevideo, consideran de gran importancia establecer límites claros. Algunos lo asocian a la disciplina y respeto por la autoridad:

"Si no lo saben lo que hago es explicarles y después que conocen las reglas ahí sí, este es tu límite, hasta acá llegas y si no corresponde hay una sanción, hay un proceso de educación, si lo que yo esperaba que tuvieran no lo tienen, bueno... se los doy yo…" (Liceo de San Carlos) a palabra límite y disciplina se ve como algo negativo, y claro los padres van transmitiendo eso, yo quiero ser el amigo de mi hijo, no no tenes que ser el amigo, tenes que ser el padre de tu hijo (Liceo de Montevideo)

Y por otra parte se habla de una construcción en conjunto que favorezca la convivencia y el modo de trabajo.

"De qué manera se participa en la construcción de esas normas, si es de manera colectiva, cómo se da ese proceso de participación" (Liceo de San Carlos)

Esta construcción se podría asociar a ciertos acuerdos que se puedan establecer en el aula:

"acuerdos en el aula, poniendo al docente, relacionamiento con la clase, acuerdos institucionales" (Liceo de San Carlos)

"Las pautas, ciertas pautas y ciertas reglas de conducta creo que son necesarias en la convivencia. Aunque estén explícitas o implícitas, siempre son necesarias" (Liceo de Montevideo)

7.2.4 Relación con otros códigos

Los aspectos mencionados en el código de convivencia están íntimamente vinculados con las HSE y las herramientas que tienen los docentes para promover las mismas en el aula, pero también las propias, así como las implicancias de su rol.

Los docentes entienden que su rol se ha desvalorizado y con ello las posibilidades de ser escuchados, pero al mismo tiempo se depositan mayores responsabilidades.

"Hay veces que los chiquilines mismos, nos piden de una forma indirecta que actuemos como padres y le pongamos los límites" (Liceo de Montevideo)

A esto se le suma la percepción de escasa formación en HSE y herramientas para resolver determinados conflictos.

Asimismo, el contexto y vivencia que cada estudiante tiene configura de modo importante la forma en que percibe o resuelve determinadas situaciones.

"*No tenemos toda la información, entonces te pasa que estás exigiéndole a algún estudiante cosas que por su contexto o su forma de vida y bueno...si tuviéramos toda esa información de primera mano completo, creo que trabajaríamos mejor "(Liceo de San Carlos)*

De este modo, en la medida que el docente no se siente capaz de resolver determinadas situaciones (por su escasa formación en HSE), puede afectar la convivencia en el aula y con ello los acuerdos que se puedan generar en ella.

7.3 Formación

Uno de los temas más recurrentes abordados por todos los docentes de todas las instituciones refiere a los escasos espacios de formación real, que permitan adquirir herramientas para resolver ciertas situaciones. Sostienen que, si los hay, o no cumplen con sus expectativas o surgen limitaciones en cuanto al tiempo que pueden destinarles, además de que muchas veces coinciden con sus horarios de trabajo y sus inasistencias no siempre son justificadas.

Dentro de este tema ubicamos tres aspectos fundamentales: Las instancias de formación propiamente dichas, el rol docente en las instituciones educativas, y las limitaciones u obstáculos a la hora de participar de dichas instancias.

7.3.1 Instancias de formación

Docentes de las cuatro instituciones expresan que durante su formación no abordaron contenidos asociados a la convivencia o HSE. Además, hacen especial hincapié en la diferencia entre la teoría y la práctica:

"De la pedagogía te dice que tiene que existir, y muchas veces te encontras con una realidad completamente diferente" (Liceo de Montevideo)

"*me parece que todos lo que estamos buscando es la aplicabilidad de la clase, así que capaz eso puede ser como una cosa medio transversal, que sea importante o pensado dentro de una cosa lo que queremos o lo que nos sentimos en falta es en cosas realmente que puedan bajar al salón. Y como decimos, nosotros trabajamos todos los días ahí y cada día nos sentimos más desamparados en cómo trabajamos frente a los gurises" (Liceo de Montevideo)*

"No hay espacio en la formación para la discusión de la problemática socioeconómica de los alumnos, o situaciones familiares que los afectarán en los aprendizajes es diferente" (Liceo de San Carlos)

"Tuve que parar cuando me vi desbordada de todo el foro, del ritmo que llevaba, yo no lo podía seguir, si es un poco más libre de fechas, porque si tenes que participar en los foros es muy difícil" (Liceo de Atlántida)

Asimismo, dos docentes expresan que les es útil material con experiencias que ellos puedan replicar o bibliografía que puedan utilizar para hacer talleres. Buscan materiales concretos que puedan implementar.

"Concretas…. Puede ser on line o puede ser a través de... y decir, bueno... tengo una cosa, tengo el libro ahí, ¿no? es decir, una cosa concreta... yo ahora tengo que hacer un tallercito, ya voy con la idea concreta" (Liceo de Atlántida)

Los docentes refieren que existen escasos espacios de formación real, en su lugar se implementan coordinaciones en las que los propios docentes intercambian, algo que, si bien enriquece, funciona como espacio de catarsis para el docente y no como formación propiamente dicha.

Según el discurso de los docentes, la formación permanente es algo que en general interesa en el colectivo pero que los tiempos y oferta no favorecen dicha formación permanente.

"Todos queremos docentes mejores formados… nosotros queremos estar mejor formados pero el discurso es uno y la práctica es otra realidad" (Liceo de San Carlos)

7.3.2 Rol docente

En cuanto al rol docente, surgen varios aspectos, en primer lugar, el tema de la autoridad y cómo es visualizado el docente en la sociedad hoy. Se percibe que en los docentes se depositan responsabilidades que antes no estaban presentes, como la resolución

de conflictos, pero por otro lado se desvaloriza su rol y ha perdido “estatus”. Lo cual, de acuerdo a los docentes, ha dificultado el desempeño de su labor:

“También lo que nos sucede en el hecho de resolver conflictos, de enfrentar situaciones, como que se ha desvalorizado mucho el rol del docente, entonces a veces es difícil acercarnos a ellos y tener ese sentido de que nos escuchen. Porque claro, lo intentamos hacer, antes teníamos otro estatus (señala altura con la mano) y eso empezó a bajar. Entonces al no ser respetado tampoco en las casas, no nos respetan ellos. Si no respetan a los padres, y los padres no nos respetan a nosotros, entonces por transitiva mucho menos nos van a respetar a nosotros” (Liceo de Montevideo). En la misma línea, un docente de otro liceo de Montevideo expresa: *“yo lo que creo que estamos muy solos, que recae sobre la educación todos los problemas sociales y no hay políticas estatales, no hay dispositivos que después sostengan el trabajo que podemos llegar a hacer”* (Liceo de Montevideo)

Una docente sostiene que los propios estudiantes exigen límites que tal vez no tienen en sus hogares lo que implica que el docente se vea obligado a adoptar roles asociados a la paternidad y no a la docencia.

“Hay veces que los chiquilines mismos, nos piden de una forma indirecta que actuemos como padres y le pongamos lo límites” (Liceo de Montevideo)

Y vinculado con lo anterior, se hace referencia al giro que ha dado lo educativo, siendo lo emocional un aspecto fundamental en el aprendizaje, pero sobre lo que no se aborda en la formación, dejando al docente *“en la cornisa”* o desbordado.

“Hoy se le da la importancia de la emocionalidad en los aprendizajes, entonces se aborda desde otro lugar, y nosotras que nos formamos en otras épocas, tuvimos que avanzar y aprender en este tiempo, porque si no nos quedamos con algo que no funciona…” (Liceo de San Carlos)

Por otra parte, el docente habría dejado de ser el que porta el conocimiento, a ser el que orienta el conocimiento.

"Cambia nuestro rol de ser el que tenía todo el conocimiento a ser el que orienta el conocimiento, porque también hay que enseñarles a que también no todo lo que encuentran en internet tiene que ser válido, ni todo está realmente correcto. Entonces ahí, me parece a mí, que el profesor tiene que hacer el rol de orientador que de sabio que sabe" (Liceo de Montevideo)

Asimismo, los docentes consideran que lo que tienen para dar, no siempre es valorado o no responde a las demandas de los alumnos *"Lo que yo traigo para ellos no tiene el mismo valor que yo le estoy dando".* (Liceo de Atlántida)

7.3.3 Limitaciones

En referencia a las limitaciones, se pueden destacar algunas que son mencionadas en todas las localidades: Tiempo personal, apoyo, inspección y tiempos del consejo de educación secundaria, aspectos económicos.

Los docentes no se sienten apoyados, entienden que hacen lo que pueden con lo que tienen y consideran que no siempre es suficiente.

"Nosotros no tenemos manera de resolver algunas cosas, no tenemos medios para resolver algunas cosas, o sea, tenemos que hacerlo sobre la marcha e inventar alguna cosa en el momento y acá pega mucho lo emocional y lo cognitivo, y muchas veces nos tenemos que tragar lo emocional como podemos. Nos enfermamos porque nos tragamos eso, no podemos hablarlo con nadie porque no tenemos guita para pagarle a un psicólogo" (Liceo de Montevideo). En la misma línea se expresa: *"si queremos formarnos…. vamos a los ponchazos. Y lo bueno es que a veces uno tiene un sincericidio con los compañeros y te das cuenta que no estás tan solo porque el 99% siente lo mismo y pasa lo mismo que vos, pero el*

único sostén son los compañeros de trabajo. Nada más. Porque después hacemos lo que podemos" (Liceo de Montevideo)

En referencia al tiempo, la mayoría de los docentes expresan que no cuentan con suficiente disponibilidad para poder participar de capacitaciones, además en varias oportunidades si participan en estas instancias de formación su economía se ve afectada. *"Tenemos que rebuscarnos las instancias de formación en horarios que no son pagos, que a su vez nosotros muchas veces tenemos que pagar y que esa formación muchas veces no se nos válida para concursar para poder, no sé, nada...ganar un poco más. A ver, es nuestro laburo… entonces, eso también nos dificulta, como que nos achancha"* (Liceo de Montevideo). Asimismo, la mayoría de los docentes entienden que es muy difícil poder estar atentos a las emociones y resolver determinadas situaciones cuando desde inspección hay un sistema que los "ata" y los obliga a seguir los programas.

"Vos intentas seguir un programa, que te lo pide la inspección, que tienen que empezar y terminar dentro de lo posible, con una cabeza súper tradicional" (Liceo de Montevideo)

"También el gran problema… perdona que te corte… es que como nosotros estamos atados al sistema, porque a vos te pasa la facultad y le pasa a cualquier docente, lamentablemente no sé por qué, pero lo que vos necesitas hacer y te ves atado una inspección que vienen y te manda lineamientos y vos tenes que seguirlos para poder llegar a tener una buena calificación y que esa calificación después te ayude a ganar un mango más, lamentablemente estás atado a eso, y si rompes con eso, hay asignatura que lo podemos hacer, yo por ejemplo rompo con todo eso, de hecho mis inspecciones apoyan que rompa con eso, pero sé que las inspecciones en inglés, historia, geografía, tenes que seguir esto, no te salgas de acá…" (Liceo de Montevideo)

*"A mí me enseñaron a calificar con preguntas y respuestas, yo era un robot, tú ya tenías planificado lo que vas a decir, lo que pueden responderte, para volverles a decir, o sea, ¿dónde está el diálogo?, ¿dónde está la construcción? "(*Liceo de San Carlos)

Las limitaciones percibidas por el docente se traducen en agotamiento y cansancio. Teniendo que dar explicaciones y argumentando todo lo que se hace. "El docente está en la cornisa"

"Nos vemos obligados a resolver problemas que no estamos capacitados para resolver" (Liceo de San Carlos)

7.3.4 Relación con otros códigos

En este punto se hace referencia a la falta de instrucción en cuanto a HSE a nivel curricular en la formación docente, y a las dificultades a la hora de participar de cursos dadas las limitaciones en tiempo y formatos de formación. No siempre son instancias de formación real, sino coordinaciones en dónde se intercambian experiencias. Asimismo, se torna difícil sostener cursos semipresenciales por falta de tiempo para poder dedicarle a estos.

"Yo lo poco que hice... tuve que parar cuando me vi desbordada de todo el foro, del ritmo que llevaba, yo no lo podía seguir" (Liceo Atlántida)

La mayoría de los docentes hacen referencia a las responsabilidades y en qué medida es posible atender a las necesidades de los estudiantes, las propias y a su vez poder cumplir con las exigencias institucionales. Los docentes se refieren en varias oportunidades a ciertas limitaciones dadas por las exigencias de secundaria que impiden poder abordar temáticas o dificultades que surjan en el aula del orden de lo emocional.

Y una vez que el docente actúa, refieren que no sabe si lo que hizo fue lo correcto, no tiene a quién recurrir, salvo a otro colega.

"Pero hay veces que ta, a pesar de tener las mejores intenciones de hacerlo de la mejor manera posible, no logramos hacerlo de la mejor manera posible. O por lo menos nos quedamos con eso, o al menos a mí me pasa de quedarme con eso de: "Pah! ¿hice bien? ¿Estuve bien en esto? ¿Encaré de buena forma? ¿No tendrá una repercusión negativa en el futuro del gurí?". Viste...como que queda eso." (Liceo de Montevideo).

"Hay veces que, a pesar de tener las mejores intenciones, no logramos hacer las cosas de la mejor manera posible" (Liceo San Carlos)

Asimismo, en los GF de las tres localidades se manifiestan dificultades asociadas a la falta de técnicos y equipos multidisciplinarios que apoyen y orienten el trabajo de los docentes. Los docentes expresan que se implementan medidas, pero no saben si son las correctas.

8. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue identificar la percepción de los docentes de la muestra respecto a las HSE y su formación en ellas. Así como comprobar la relación entre las HSE y la convivencia en el aula, desde la perspectiva de los docentes. Para indagar los aspectos anteriormente mencionados se utilizó la técnica de grupos focales, analizados mediante el programa MaxQDA. Estos grupos fueron conformados por docentes de Educación media pública de Montevideo, Atlántida (Canelones) y San Carlos (Maldonado) entre agosto y septiembre de 2019. A continuación, se detallará la interpretación y discusión de los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados inicialmente.

Objetivo I

Identificar la percepción de los docentes en la muestra respecto a las HSE y su formación en ellas.

En referencia al primer objetivo de la investigación se observa que todos los docentes coinciden en la importancia de las habilidades socioemocionales en el trabajo con los adolescentes. Si bien este concepto no surge de manera precisa, sí se hace alusión a la empatía, tolerancia o experiencias que lo implican y cómo estas favorecen el trabajo y clima en el aula. Cabe destacar que estas habilidades corresponden a habilidades interpersonales. Las habilidades interpersonales devienen en un conjunto de competencias relevantes para poder incorporarse en la sociedad. Implican un componente cognitivo y otro comportamental. Vinculado con esto en el último informe de Aristas (INEEd, 2020) indica la no incidencia de la edad en el resultado de estas habilidades, y sostiene que las mismas son mayores entre las niñas que entre los varones en los contextos medios, favorables y muy favorables. Asimismo, son mayores para ambos sexos en los contextos muy favorables respecto a los desfavorables y muy desfavorables.

Uno de los aspectos más importantes manifestados, refiere a que los docentes consideran que no tienen formación en habilidades socioemocionales, pero aún así han podido desplegar herramientas o estrategias que las integran. Ellos han sido testigos o han participado de actividades en donde se priorizó lo emocional, sin embargo, no son valoradas como tales. De todos modos, surge la dificultad de que ellos no se sienten capacitados para realizarlas, o no siempre saben cómo manejar determinadas situaciones. La mayoría de los docentes sostienen que les interesa adquirir conocimientos al respecto, pero la falta de tiempo o recursos económicos limita ampliamente esto.

Lo anteriormente desarrollado se corresponde con datos recogidos en la investigación previamente citada realizada en España en el 2019 en la que se desprendió que el profesorado tiene la percepción de que no ha sido instruido en aspectos emocionales, considerando

necesario ser formado en habilidades socioemocionales para poder tener un buen manejo del grupo y favorecer así la convivencia en el aula (Barrientos, Sánchez, y Arigita, 2019).

Asimismo, los docentes expresan que no siempre es viable poder llevar a cabo actividades que prioricen los aspectos socioemocionales suyos y de los estudiantes, porque a nivel del sistema de secundaria hay tiempos y programas que la inspección exige cumplir.

Esto se puede vincular con bibliografía consultada, en la que de acuerdo a Vaillant (2006), en la instrucción docente se priorizan modalidades académicas de formación individual sobre el trabajo en equipo, y aspectos puramente cognitivos sobre aspectos afectivos.

La oferta de instancias de instrucción no siempre son oportunidades de formación real, sino coordinaciones en donde se intercambian experiencias. Asimismo, se torna difícil sostener cursos semipresenciales por falta de tiempo para poder dedicarle a estos. Los docentes sostienen que las instancias de formación no responden a sus necesidades o a su realidad. Las actividades de formación permanente para docentes se identifican con frecuencia con talleres aislados y esporádicos que resultan inadecuados para producir cambios que se sostengan en el tiempo en las prácticas de enseñanza (Boyle, White & Boyle, 2004 en Vaillant y Cardozo, 2017).

Vinculado con lo anteriormente expuesto, la bibliografía consultada de Martínez (2016) sostiene que, en el proceso de implementación de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, los programas y sistemas de apoyo, así como la planificación de instancias de instrucción deberían involucrar a los propios actores de la educación como agentes claves del cambio. Los propios docentes deberían participar en dicho proceso de implementación.

Objetivo II

Comprobar la relación entre las HSE y la convivencia en el aula, desde la perspectiva de los docentes.

En referencia a este objetivo, se da cuenta de dos aspectos asociados a la convivencia mencionados por los docentes. Por un lado, los profesores consideran de gran importancia el vínculo con los estudiantes como medio para lograr una buena convivencia en el aula. Uno de los aspectos a los que se hace alusión tiene que ver con el rol docente no solo en el aula, sino a nivel social y, por otra parte, se menciona la convivencia en relación al vínculo entre los estudiantes.

El clima de convivencia escolar es la calidad de relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros del centro educativo y el contexto en que estas interacciones tienen lugar. Sus componentes son: las relaciones entre pares, las relaciones entre alumnos y docentes, la organización del aula, las normas de convivencia y el sentido de pertenencia por parte de los alumnos (INEEd, 2018).

La mayoría de los docentes sostienen que, para lograr una buena convivencia en el aula, dentro de las HSE, la empatía y acercamiento a los estudiantes para poder comprenderlos y ver qué están necesitando, son fundamentales. Asimismo, casi el total de los docentes hace alusión a desafíos que surgen a la hora de vincularse con los estudiantes, los mismos sostienen que están asociados a aspectos generacionales, el respeto no siempre es concebido de igual manera entre adultos y adolescentes, por lo que para ellos sería fundamental realizar estas construcciones en conjunto.

De acuerdo a INEEd (2018), la empatía se encuentra dentro de las habilidades interpersonales, que tienen como función la adaptación al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social adecuado, el aprendizaje y el bienestar.

Una investigación realizada por Domitrovich et al. (2016), dio cuenta de la incidencia de la percepción de los alumnos respecto al apoyo del maestro y su bienestar en la clase. Siendo la cercanía en el vínculo mayor en los grados menores. De acuerdo a la investigación realizada, los docentes perciben que el conocer la realidad y contexto de sus estudiantes favorece el vínculo y el modo a través del cual pueden acercarse al alumno.

Otro aspecto muy importante que mencionan los docentes de los cuatro centros, refiere al contexto y las familias de los estudiantes. Ellos consideran que el contexto y aprendizaje del adolescente, repercuten significativamente en la convivencia en el aula y en el vínculo entre los alumnos. De acuerdo con esto López y Ortiz (2001) sostienen que el contexto familiar es fundamental en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes.

Asimismo, expresan que la diversidad de realidades y contextos presentes en las aulas o entre un liceo y otro, influye significativamente en la convivencia en el aula. Los docentes refieren que se manejan códigos y modos distintos entre los estudiantes y con los docentes. Esto implica un importante desafío en el trabajo con los adolescentes.

De acuerdo a datos obtenidos del informe del INEEd del 2020 de los resultados de Aristas (2021), las habilidades socioemocionales observadas son mayores entre los alumnos que asisten a centros de contextos muy favorables respecto a quienes asisten a centros de contexto muy desfavorables.

Asimismo, surge entre los profesores participantes de los grupos focales la desvalorización de su rol, por un lado y las exigencias sociales por otro. La mayoría de ellos

entiende que hoy en día están expuestos a múltiples situaciones y realidades que no siempre saben cómo manejar y que influyen en la convivencia.

Esto lo podemos asociar con los planteos de Di Leo (2011) quien expresa que el contexto actual interpela el rol de las instituciones educativas y sus docentes, lo que lleva a la necesidad de modificar sus proyectos y planes institucionales para integrar a los adolescentes excluidos. Dentro de dichas transformaciones, se considera que deben realizarse cambios en el rol docente, haciendo especial hincapié en las dimensiones vocacionales de la profesión –compromiso, creatividad e iniciativa personales–. (Di Leo, 2011).

Las demandas sociales, la percepción de escasa formación en HSE que tienen los docentes, sumado a las limitaciones para acceder a cursos que cumplan con las expectativas de los docentes, se considera uno de los principales desafíos en la formación permanente. De todos modos, tal como lo evidencia el informe realizado por el MEC, ANEP y la UDELAR en el 2013, existe gran interés y participación de docentes en instancias de formación.

Esto lo podemos relacionar con lo desarrollado por Tapia y Cubo (2017), quienes expresan que en la medida que los docentes puedan desarrollar HSE en el aula y entre los estudiantes, permitirá generar un espacio vincular caracterizado por la armonía, responsabilidad y el respeto mutuo entre todos los actores presentes en el aula (Tapia y Cubo, 2017).

9. Limitaciones del estudio

De acuerdo a Schumacher y Mc Millan (2001) el conocimiento adquirido a través de la investigación educativa es limitado por la naturaleza tanto de la práctica educativa como de la investigación. La Investigación Educativa está condicionada por consideraciones éticas y

legales ya que investiga con seres humanos, por la propia naturaleza pública de la educación, por la complejidad de las prácticas educativas y por las limitaciones metodológicas.

En el diseño de investigación empleado, no se pretende generalizar los resultados. Sin embargo, lo que se busca es conseguir la extensión de los descubrimientos, de tal forma que permita a los demás entender situaciones similares y aplicar estas informaciones a investigaciones futuras o a situaciones prácticas (Schumacher y Mc Millan, 2001)

De acuerdo a Gaete Quezada (2014) una de las principales limitaciones de la teoría fundamentada, radica en la gran sensibilidad teórica del investigador para conceptualizar y formular teoría tan pronto como surja a partir de los datos obtenidos, evitando compromiso dogmático con teorías preconcebidas. Por otra parte, esta metodología no garantiza que los investigadores, basándose en los mismos datos, obtengan el mismo resultado.

Sin embargo, hay cuestiones detalladas anteriormente en los resultados obtenidos que son expresadas por todos los docentes, lo que permitiría generalizarlas.

10. Implicancias y aportes a futuras investigaciones

Se considera que este estudio, pone de manifiesto la importancia de la formación en HSE prestando especial atención al sentir y percepción de los docentes. Estos entienden que la formación debería estar incluida en los planes de estudio del IPA (o instituciones afines).

La realidad expresada por los docentes en los grupos focales da cuenta que una vez que comienzan a trabajar es sumamente difícil participar de instancias de formación permanente, ya que el tiempo, el dinero y la oferta limitan la posibilidad de participar en ellos. Esto se considera un aspecto sumamente importante que debería atenderse para que el docente pueda mantenerse actualizado en sus prácticas. El tiempo, el dinero y las exigencias institucionales a nivel de secundaria, limitan ampliamente las posibilidades de formación constante. Es así,

que el docente debe y quiere formarse y actualizarse, pero no puede hacerlo, y en su práctica esto cada vez se vuelve más necesario.

Por otra parte, los docentes manifiestan que existen diferencias en la formación, y que estas están pautadas por las prácticas docentes, así como los referentes que hayan tenido a lo largo de su formación. Además, sostienen que la práctica los va moldeando a partir de experiencias y trabajos con otros docentes. Es a partir de esto que urge la necesidad de modificar el plan de estudio atendiendo al perfil de docente que los estudiantes necesitan y que la educación a la que se aspira (priorizando aspectos emocionales y afectivos) exige.

Es sumamente importante incluir en la agenda de políticas educativas la modificación de los planes de estudio de formación de docentes, incluyendo en los mismos el abordaje de HSE para el trabajo con adolescentes.

Se considera fundamental continuar profundizando en las necesidades de los docentes y espacios no solo de formación, sino de contención, atendiendo a sus necesidades y exigencias que implican su rol a nivel emocional.

Vinculado con lo anteriormente expuesto Arias Ortiz, Hincapié y Paredes (2020), refieren que uno de los principales desafíos es capacitar a los profesores en habilidades socioemocionales y herramientas pedagógicas para que puedan incorporar las HSE en los programas de modo efectivo y desarrollarlas en sus alumnos. Además de los desafíos mencionados, los países de la región destacan la falta de coordinación entre distintos actores que participan en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Para apoyar las políticas públicas que promuevan las habilidades socioemocionales es necesario continuar generando investigación a nivel regional sobre iniciativas efectivas para desarrollar estas habilidades. Ante los recientes cambios sociales y tecnológicos, se vuelve aún más necesario el desarrollo de las habilidades socioemocionales de todos los niños, niñas y jóvenes de la región (Arias Ortiz, Hincapié y Paredes, 2020)

Otro aspecto importante que se desprende a partir del discurso de los actores involucrados en los grupos focales, refiere al contexto en el cual están ubicados los liceos, hay zonas en donde habría más conflictos o en las que la violencia o falta de respeto (de acuerdo a la percepción docente) podría estar más naturalizada, y esto se visualiza en el aula.

Por otra parte, más allá de las exigencias a nivel de inspección, otro aspecto que podría favorecer o no las experiencias que involucran emociones, tiene que ver con el rol del director y que apertura tenga este para que se puedan concretar este tipo de propuestas. Uno de los aspectos que se destacan en el análisis de los GF refiere a las importantes diferencias que existen en las condiciones laborales de los docentes de acuerdo a la institución en la que trabajen. Esta brecha, está determinada no solo por el contexto sino por la posibilidad de contar con equipos multidisciplinarios, así como una red de contención entre otros colegas y la dirección del liceo. Las autoridades de cada liceo deben estar afín y considerar estos aspectos, el involucramiento de los directores y directoras es fundamental para poder generar nuevas experiencias.

Vinculado con lo anteriormente expuesto, Arias Ortiz, Hincapié y Paredes (2020) refieren que el éxito de las iniciativas para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes está íntimamente vinculado con la capacidad y el apoyo que se les brinda a los docentes para implementarlas de manera adecuada en el aula. Para garantizar esto es fundamental la formación en dichas habilidades.

A partir del análisis realizado surgen nuevas preguntas para futuros trabajos, ¿en qué medida puede influir positivamente en la calidad de la educación prestar atención a los aspectos emocionales?, ¿Cómo repercuten las HSE en la salud mental del docente?, ¿Qué responsabilidad tienen las autoridades de cada liceo a la hora de favorecer instancias y experiencias asociadas al desarrollo de las HSE en los estudiantes?

11. Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. Una construcción colectiva. https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf

Arias Ortiz, E, Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. OCDE. http://dx.doi.org/10.18235/0002492

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Andrés Bello. https://www.academia.edu/6620643/Clima_social_escolar_y_desarrollo_personal_Un_programa_de_mejoramientos

Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula.* [Tesis doctoral] Universidad complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf

Basu, A., y Mermillod, M. (2011). Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: An Overview. *Psychology Research,* 3, 182-185.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación,* 17, 21-43. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). *Serie de discusión del SEL para padres y cuidadores. Apoyando a Padres y cuidadores con el Aprendizaje Social y Emocional*. https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/11/CASELCaregiverGuide_Spanish.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *what-is-sel.* https://casel.org/what-is-sel/

Castillo, I., Torres, D., Rojas, I., y Águila, N. (2019). El desarrollo socioemocional del adolescente ante los retos y desafíos de la informatización de la sociedad. *Norte de Salud Mental,* 16 (61), 35-45. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7103213

Consejo de formación en Educación (2008). *Plan 2008. Profesor de Educación Media*. http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/376-plan-2008

Consejo de Formación en Educación (2015). *Orientaciones y objetivos Consejo de Formación en Educación 2015 – 2020.* http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/793/CFE%2cOrientaciones.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO [91-103]. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Di Leo, P.F. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, *37*(3), 599-612. https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300010

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student’s social and emotional learning: a meta-analysis of school-based

universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432. https://www.researchgate.net/publication/49807966_The_Impact_of_Enhancing_Students'_Social_and_Emotional_Learning_A_Meta-Analysis_of_School-Based_Universal_Interventions

EDUY21 (2020). *Cambio educativo y educación para el cambio*. http://www.eduy21.org/Documentos/5Dimension%20socioeducativa%20del%20sistema.pdf

Erradonea, G (2013). Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe país. Montevideo: MEC- ANEP- CODICEN- UdelaR. http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/798/Desarrollo%20profesional%20docente%20y%20mejora%20de%20la%20educacion-informe%20pais.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., y Beechum, N. (2012), *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2016/11/Teaching-Adolescents-to-Become-Learners.pdf

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, *12*, 2-3, 139-153. https://www.researchgate.net/publication/230886996_La_investigacion_de_la_inteligencia_emocional_en_Espana

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). *Adolescencia una etapa fundamental.* Ciudad de Panamá: Unicef. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_adolescence_sp.pdf

Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la teoría fundamentada. *Ciencia, docencia y tecnología*, 48 (25), 149-172.

Griffin A. (2017). Adolescent Neurological Development and Implications for Health and Well-Being. *Healthcare (Basel, Switzerland), 5*(4), 62. https://doi.org/10.3390/healthcare5040062

Gutiérrez-Torres, A., y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, *10*(24), 167-192. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

Gutman, L. M., y Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Londres: Institute of Education

Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, *2*(1).55-60. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en primaria*. Montevideo: INEEd.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. Montevideo: INEEd

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media.* Montevideo: INEEd

INEEd (2021). Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Montevideo: INEEd

López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015, 44*. Valparaíso: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf

Macmillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.

Mancebo, E., y Vaillant, D. (2001). Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente. *Los formadores de jóvenes en América latina desafíos, experiencias y propuestas.* https://pdfslide.tips/documents/uruguay-las-transformaciones-en-la-formacion-del-personal-docente.html

Martínez, L. (2016). Teachers' Voices on Social Emotional Learning: Identifying the Conditions That Make Implementation Possible. *The international journal of emotional education*.8 (2), 6-24. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121275.pdf

Mels, D., y Cuevasanta, D. (2018). Aproximación a un abordaje conceptual de la convivencia [manuscrito no publicado]. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas.* 2, 105-128. Valparaíso: Universidad Católica.

Munist, M. & Suárez Ojeda, E. (2007). Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes. En Munist, Suárez Ojeda, Krauskpf y Silber (Comps.) Adolescencia y resiliencia. Buenos Aires: Paidós

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. Institute for Statistics. Montreal: UIS.https://read.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es#page1

Tapia, C., y Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 9* (19), 133-148. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp

Vaillant, D. (2006). *SOS Profesión docente: al rescate del currículum escolar*. Geneva: UNESCO.http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-02-teachers_latamerica_spa.pdf

Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, *7*, 113-128. http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1006238

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. doi:https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329

Vaillant, D. (2018). Tres ingredientes para re-pensar la escuela: docentes, formadores y gestión institucional. *Cuadernos De Investigación Educativa*, *1*(11), 7 - 14. https://doi.org/10.18861/cied.2003.1.11.2756

Vaillant, D. & Cardozo, L (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Rep. Dominicana: Cuaderno de Pedagogía Universitaria.13, (26) 5-14.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006): Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL

VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Disponible en maxqda.com.

Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP.

Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, Olga. & Gordo Luis, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, *19*(4), 283-288.