

La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación

José Isaías Salas-Hernández*¹; Claudia Marcela Guarnizo Vargas*²; Luz Enriqueta Salazar Serrano*³; Stefany Andrea Murillo Rozo*⁴

¹<http://orcid.org/0000-0002-6601-2720>, ²<http://orcid.org/0000-0001-6710-7388>, ³<http://orcid.org/0000-0002-7104-0953>, ⁴<http://orcid.org/0000-0002-7960-1241>. ^{1,2}Fundación Universitaria Cafam (Unicafam), Facultad de Ingeniería, Bogotá D.C., Colombia, ³Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela, ⁴Fundación Universitaria Cafam (Unicafam), Vicerrectorado Académico, Coordinación de los Procesos de Autoevaluación, Bogotá D.C., Colombia

Citar como: Salas-Hernández, J., Guarnizo Vargas, C., Salazar Serrano, L., Murillo Rozo, S. (2023). La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), e1635. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1635>.

Recibido: 03/09/2022. **Revisado:** 10/10/2022. **Aceptado:** 29/11/2022. **Publicado:** 15/01/2023.

Resumen

Introducción: este estudio busca analizar la integración de los aprendizajes socioemocionales (ASE) en el desarrollo de los planes de estudio de la carrera de ingeniería. **Objetivo:** analizar las manifestaciones de la problemática de integración de aprendizajes socioemocionales en los planes de estudio de ingeniería, desde la perspectiva de los actores de una universidad privada colombiana. **Método:** se aplicó un cuestionario semiestructurado a 20 informantes del estudiantado y profesorado de la carrera de ingeniería, personal directivo y administrativo. Se codificaron las respuestas y se contrastaron con planteamientos de la literatura para categorización e inferencia. **Resultados:** diversos factores, entre ellos el desconocimiento sobre aprendizajes socioemocionales y la escasa participación de los actores en procesos curriculares, impiden la integración efectiva de tales aprendizajes. **Discusión:** la integración de los ASE requiere de la participación de los distintos actores universitarios en la deliberación, diseño, ensayo y evaluación de prácticas significativas desde la investigación-acción.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional; planificación de la educación; enseñanza de ingeniería.

The Integration of Socioemotional Learning in the University Curriculum: a Challenge for Innovation.

Abstract

Introduction: this study seeks to analyze the issue of the integration of socioemotional learning in the development of engineering career curricula. **Objective:** to analyze the manifestations of the problem of integration of socioemotional learning in engineering curricula, from the perspective of the actors of a private Colombian university. **Method:** a semi-structured questionnaire was applied to 20 informants from the student body and faculty of the engineering career, management and administrative staff. The responses were coded and contrasted with approaches in the literature for categorization and inference. **Results:** several factors, among them the lack of knowledge about socioemotional learning and the scarce

*Correspondencia:

José Isaías Salas-Hernández, Claudia Marcela Guarnizo Vargas, Luz Enriqueta Salazar Serrano, Stefany Andrea Murillo Rozo
jose.salas@unicafam.edu.com, marcela.guarnizo@unicafam.edu.co, luzsalsalser@gmail.com, stefany.murillo@unicafam.edu.co

participation of the actors in curricular processes, prevent the effective integration of such learning. **Discussion:** the integration of SEL requires the participation of the different university actors in the deliberation, design, testing and evaluation of meaningful practices from action research.

Keywords: socioemotional learning; educational planning; engineering education.

Introducción

El cambio a educación remota por la emergencia de la COVID-19, desde su implantación ha generado en profesores y estudiantes, estados de afectación por el aislamiento físico y social, incertidumbre por la pérdida de rutinas y espacios pedagógicos, temor por el riesgo a contagio de la enfermedad por las nuevas variantes, duelo por la muerte de amigos o familiares, y estrés por la presión de adoptar nuevos medios y formas de desarrollar la enseñanza y el aprendizaje para los cuales no estaban preparados; en la actualidad, otras crisis provocan estrés académico y laboral que demandan desarrollo de habilidades, competencias o aprendizajes socioemocionales, como se reporta en estudios realizados por Arias e Hincapié (2019) Arias et al. (2020) y Johnson et al. (2020).

En tanto que organismos internacionales que generan tendencia para el mejoramiento de la educación en todos los niveles del sistema educativo han patrocinado la realización de informes con análisis de la situación educativa ante la pandemia COVID-19 y recomendaciones de áreas de atención, entre los cuales se tienen los presentados por la Fundación Carolina (2020, 2021) y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-Unesco, 2020, 2021).

En los informes de los organismos antes mencionados, se hacen planteamientos para enfrentar las dificultades confrontadas por profesores y estudiantes, con la desconexión tecnológica, pedagógica y personal y sus impactos socioemocionales, y recomiendan que en los ajustes curriculares se prioricen las competencias y los valores como la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia entre otros, como lo expresan

(Bas et al., 2021) en el Informe de la Fundación Carolina titulado "La educación superior en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes".

Al respecto Pedró (2020), recomienda una política institucional de apoyo a la innovación y desarrollo de competencias pedagógicas del profesorado, desde la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto universitario latinoamericano, la integración de las competencias y aprendizajes socioemocionales en los planes de estudio ha sido incipiente, en la mayoría de los casos como enunciado retórico, porque se les reconoce como parte de las competencias genéricas para la vida en la formación integral de los ciudadanos del siglo XXI, por acuerdos internacionales como el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007), aunque sin guías claras para su desarrollo.

El enunciado de los proyectos curriculares que presenta como innovación la integración de competencias para la vida como aprender a aprender, investigar y generar productos académicos, usar las herramientas de tecnologías digitales, pensar de manera crítica y creativa, trabajar en equipo colaborativamente, actuar de acuerdo con valores éticos y manejar el estrés y conflictos entre otras, junto con las competencias específicas, es inconsistente ante la realidad de la práctica pedagógica centrada en el profesorado como transmisor de información para el aprendizaje de contenidos.

De este problema se hacen eco los autores Díaz Barriga (2010), Goyes y Uscátegui (2013), Díaz Barriga y Barrón (2017), Arias et al. (2019) y Díaz Barriga (2020), quienes en sus planteamientos coinciden con respecto a la ausencia de participación de los actores en los diseños curriculares, como punto ciego en el que se pierde la coherencia entre lo declarado y lo ejecutado por falta de compromiso de los actores con la ejecución. Los planteamientos coincidentes de estos autores son los relativos a que no se contempla la participación de los actores, porque los cambios se adoptan para responder a demandas ministeriales, con la imposición de estrategias y modelos didácticos elaborados por teóricos para otros contextos.

Para la efectividad de los cambios curriculares son necesarias la participación informada de los actores y la formación del profesorado mediante planes sistemáticos de gestión curricular, en el marco

de políticas institucionales, con claridad de su pertinencia por parte de las autoridades para la toma de decisiones y asignación de recursos, de acuerdo con lo que plantean Díaz Barriga y Barrón (2017); de manera que de los procesos de participación en todas las etapas del currículo (diagnóstico, diseño, implementación, ejecución y evaluación), y en la formación del profesorado en la práctica, surjan propuestas de nuevas prácticas que sean significativas para los actores, desde adentro del contexto de las instituciones.

Los aprendizajes vinculados con el ámbito emocional reciben diversas denominaciones y caracterizaciones, como competencias para la vida, habilidades blandas y habilidades para el siglo XXI, se definen como conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales en un contexto social, por lo que es apropiado llamarlas competencias socioemocionales (Bisquerra & Chao, 2021).

En medios académicos internacionales se han presentado diversos marcos de referencia para la definición y caracterización de las competencias o habilidades socioemocionales, como parte de las habilidades del siglo XXI que son necesarias para desplegar y movilizar de forma acertada los conocimientos intrapersonales y las relaciones interpersonales, en la toma de decisiones y en la forma de comportarse para afrontar situaciones del contexto vital, que se pueden aprender y deben ser promovidas en el contexto educativo, a lo largo de la vida de las personas, como un objeto de aprendizaje en sí mismas, por sus efectos favorables en el ámbito individual y en el colectivo, en el mejoramiento del desempeño académico, la salud física y mental, la sana convivencia social, el bienestar y la prevención de conductas de riesgo como el consumo de drogas y la violencia, entre otras (Bisquerra, 2000; Bisquerra 2003; Bisquerra & Mateo, 2019; Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Unesco OREALC], 2021; Salamanca & Badilla 2020).

Independientemente del marco de referencia o modelo que se aplique, el desarrollo de las compe-

tencias socioemocionales constituye un propósito ineludible para la educación actual en todos los niveles, como proceso intencional explícito de enseñanza y aprendizaje, integrado con los estudios académicos disciplinarios. En la educación superior la integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo es un desafío por la estructuración rígida de asignaturas orientadas al desarrollo de contenidos de disciplinas, es un camino por construir como innovación con nuevas formas de diseño y desarrollo del currículo, con flexibilidad, transversalidad, interdisciplinariedad; un reto pedagógico que requiere de construcción de conocimiento didáctico por el profesorado, un desafío para las políticas educativas universitarias en cuanto a generar normas con la ampliación de la participación de los actores para el consenso con el cambio (Bisquerra & Chao, 2021; CASEL, 2020; Elías, 2006).

En este contexto, la integración de los aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario es compleja desde los planteamientos teóricos, implica tanto el cambio de concepción de la labor docente que realizan los profesionales de las diversas áreas y disciplinas científicas, técnicas y humanísticas en la educación superior, como el cambio cultural en las instituciones para reconocer el valor de la participación de los actores de todos los sectores de la comunidad universitaria en los procesos curriculares, garantizar la articulación de la docencia con la investigación para generar propuestas de cambio en la práctica pedagógica de integración, generar lineamientos de política que garanticen ajustes administrativos y asignación de recursos desde lineamientos de política (Barrón & Díaz Barriga, 2018; Carrera et al., 2020; Díaz Barriga, 2020; Díaz Barriga, 2010; Díaz Barriga & Barrón, 2017; Ríos & Ruíz, 2020).

No hay recetas genéricas para la integración de aprendizajes y competencias socioemocionales en el currículo, los planteamientos teóricos son referenciales, pero lo que cuenta es la realidad, el contexto empírico institucional, cómo se manifiesta el problema en la realidad fáctica de una universidad latinoamericana, cuál es la mirada de los actores acerca del problema, cómo asumen la integración y qué tipo de cambios están dispuestos a emprender.

En consideración de los argumentos esbozados previamente, se tiene que el objetivo del trabajo es analizar las manifestaciones de la problemática de

integración de aprendizajes socioemocionales en los planes de estudio de ingeniería, desde la perspectiva de los actores de una universidad privada colombiana. Se espera que los resultados contribuyan con la comprensión del problema y su relación con una mirada sistémica de los procesos curriculares para la organización universitaria, de la que se planifique la estrategia de gestión curricular que viabilice los cambios con los actores ejecutores y los beneficiarios.

El abordaje del problema se realiza como aproximación interpretativa de un diagnóstico, que se presenta como incitación a proseguir con investigación-acción como estrategia de gestión del cambio curricular, que involucre a los actores de los diversos sectores de la comunidad universitaria (profesorado, estudiantado, personal administrativo y directivo), en el diseño y desarrollo de su propia formación, con la generación de prácticas pertinentes para su contexto, de integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo objetivo y lo subjetivo, lo personal y lo organizacional, en el desarrollo de

los aprendizajes socioemocionales como parte de las competencias para la vida.

Método

Diseño

La investigación es de índole cualitativa descriptiva, con diseño fenomenológico flexible, para el estudio del fenómeno de integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo formal desde la perspectiva de los actores sociales de una universidad privada colombiana y literatura especializada (Sandín, 2003; Taylor & Bogdan, 1987).

Participantes

La muestra de participantes se conforma con veinte actores informantes representativos del estudiantado, el profesorado y el personal con funciones directivas y administrativas de apoyo al desarrollo curricular, de acuerdo con los datos que se señalan a continuación (Tabla 1).

Tabla 1

Datos de la muestra de participantes por sector de los actores

| Nº | Participante | Edad | Sexo | Situación Académica | Programa Universitario |
|----|--------------|------|------|----------------------------------|---------------------------------|
| 1 | E1 | 22 | M | Estudiante con trabajo | Ingeniería telecomunicaciones |
| 2 | E2 | 18 | M | Estudiante tiempo completo | Ingeniería Industrial |
| 3 | E3 | 19 | M | Estudiante tiempo completo | Ingeniería telecomunicaciones |
| 4 | E4 | 19 | M | Estudiante tiempo completo | Ingeniería telecomunicaciones |
| 5 | E5 | 20 | M | Estudiante tiempo completo | Ingeniería telecomunicaciones |
| 6 | E6 | 23 | M | Estudiante con trabajo | Ingeniería Industrial |
| 7 | E7 | 19 | F | Estudiante tiempo completo | Ingeniería telecomunicaciones |
| 8 | E8 | 22 | M | Estudiante con trabajo | Ingeniería telecomunicaciones |
| 9 | E9 | 23 | M | Estudiante con trabajo | Ingeniería telecomunicaciones |
| 10 | E10 | 27 | M | Estudiante con trabajo | Ingeniería Industrial |
| 11 | E11 | 24 | M | Estudiante beca trabajo avanzado | Ingeniería Industrial |
| 12 | P1 | 57 | F | Profesor jornada completa | Ciencias básicas |
| 13 | P2 | 40 | F | Profesor media jornada | Ingeniería telecomunicaciones |
| 14 | P3 | 42 | M | Profesor jornada completa | Ciencias básicas |
| 15 | P4 | 44 | M | Profesor jornada completa | Ingeniería telecomunicaciones |
| 16 | P5 | 58 | F | Profesor jornada completa | Ingeniería telecomunicaciones |
| 17 | P6 | 43 | M | Profesor jornada completa | Ingeniería Industrial |
| 18 | PFD1 | 46 | F | Jornada completa | Personal función directiva |
| 19 | PFD2 | 48 | M | Jornada completa | Personal función directiva |
| 20 | PFA1 | 42 | F | Jornada completa | Personal función administrativa |

Nota: E: Estudiante P: Profesorado PFD: Personal función directiva PFA: Personal función administrativa

Instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios semiestructurados diseñados para esta investigación, con base en las dimensiones obtenidas por la revisión de la literatura, y las notas de observación de uno de los autores en su rol de investigador participante. Dichos instrumentos estuvieron compuestos por un cuestionario para el profesorado y estudiantes, y otro para el personal con funciones directivas y administrativas, con preguntas acerca del modelo y la gestión curriculares.

El cuestionario aplicado al profesorado y estudiantado solicitó datos de identificación general (sexo, edad, programa que estudia o en el que se desempeña, tiempo que dedica a la labor académica), y presenta preguntas con respecto a cuatro aspectos: 1) la situación personal emocional vivida frente a la pandemia COVID-19 y la preparación previa recibida de la Universidad; 2) la vinculación de la situación emocional con el cambio a la modalidad a distancia, el uso de tecnología digital y el desempeño académico; 3) el conocimiento que manifiesta tener con respecto a los aprendizajes socioemocionales en el currículo para su desarrollo personal y profesional, y la forma de incorporación al currículo que consideran viable; y 4) el tipo de participación que está dispuesto a realizar y el apoyo institucional que espera recibir.

El cuestionario aplicado al personal directivo y administrativo también requirió datos generales de identificación (sexo, edad, grado máximo alcanzado, tipo de función directiva o administrativa), y presenta preguntas con respecto a: 1) El modelo curricular institucional, proceso de implantación, formas de seguimiento a la ejecución; 2) el desarrollo del currículo en el contexto de la pandemia, ajustes, deficiencias identificadas en diseño, impacto en el desarrollo, formación suministrada a los profesores, cambios previstos; 3) formas que considera viables para integrar aprendizajes socioemocionales en los planes de estudio de la Universidad, cambios curriculares que propone para la integración; 4) formas en que la organización universitaria apoya el desarrollo socioemocional de la comunidad.

Las notas de observación recogieron los aspectos fundamentales del proceso de actualización curricular de la Universidad escenario del estu-

dio, tomadas durante el proceso de información a las comisiones curriculares para el ajuste de los programas con la inclusión de competencias básicas (matemáticas, ciencias y digitales), competencias transversales como aprender a aprender, participación social, investigación, emprendimiento e inglés), y competencias socioemocionales, mediante la incorporación de resultados de aprendizaje y la definición de estrategias en el caso de aprendizajes correspondientes con las competencias digitales y socioemocionales.

De las notas de observación emergió la inquietud del actor observador participante, de profundizar en el estudio de la integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo, por cuanto los lineamientos recibidos en el proceso de información para el rediseño del micro currículo, fueron de orientación para el llenado de formatos, y consideró que dicho proceso técnico no era suficiente para llevar a cabo el desarrollo curricular de tales aprendizajes y evaluar sus resultados.

Procedimientos

El proceso de recolección de la información se efectuó cumpliendo el siguiente protocolo: a) Documentación y análisis del contexto de la situación problemática, general e institucional, análisis de la literatura, mediante matrices de análisis de contenido. b) Categorización inicial y elaboración de instrumentos. c) Comunicación en la plataforma virtual de la Universidad, para informar sobre los objetivos de la investigación en el marco de la transición curricular de la institución, el proceso de recolección, los beneficios de participar en el estudio, la protección de datos personales, la preservación de la confidencialidad, y solicitar el consentimiento informado mediante la aceptación de participación voluntaria, el suministro de sus datos y la firma. d) Colocación en la plataforma virtual de la Escuela de Ingeniería del cuestionario para el estudiantado y el profesorado, así como remisión por correo electrónico al personal directivo y administrativo del cuestionario correspondiente. e) Intercambio entre coautores de las notas de observación y de las respuestas de los participantes a los cuestionarios. f) Simplificación de los datos, análisis de las manifestaciones del problema curricular, inferencia de categorías.

Criterios de rigor en la investigación

Credibilidad, transferibilidad, por la recolección de datos de diversas fuentes, que permite la triangulación de lo documental con lo vivencial, además por la representatividad de cada sector de los actores universitarios como informantes (estudiantado, profesorado, personal directivo y administrativo), y el cruce dialéctico de las diversas perspectivas del equipo de investigadores, por sus profesiones de base, áreas de ejercicio docente universitario, nacionalidad y filiación institucional, uno de los investigadores es externo a la Universidad escenario del estudio.

Análisis de datos

El análisis se desarrolla en un proceso hermenéutico circular que se inicia con la revisión teórica existente en el contexto internacional, sigue con el contexto empírico y luego la interpretación mediante el contraste de la perspectiva de los participantes con la teoría (Figura 1).

Después de haber recolectado las respuestas de los cuestionarios y las notas, como unidades de observación, se realizó la primera categorización, para cada dimensión, de la que se obtuvieron categorías y subcategorías en una aproximación descriptiva del problema desde la perspectiva de los participantes que se presentan a continuación (Tabla 2).

Figura 1
Proceso circular de análisis del problema de integración

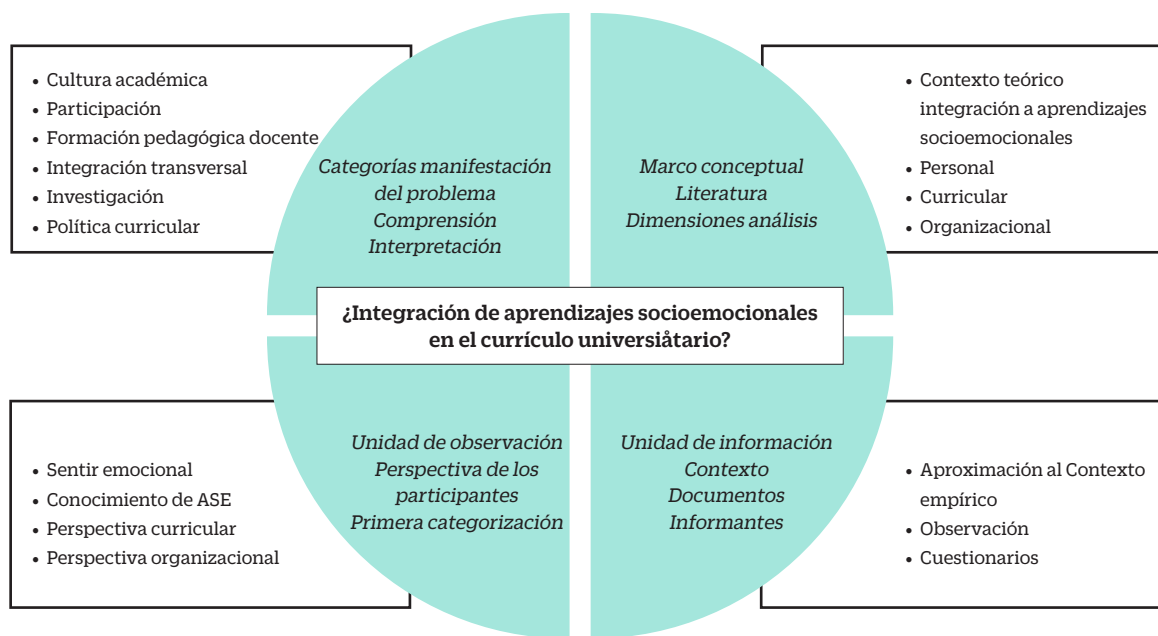


Tabla 2
Categorización por dimensiones

| Dimensión | Categoría | Subcategoría |
|----------------|--|---|
| Personal | Situación emocional ante la pandemia COVID-19 | Afectación emocional por la COVID-19 Formación socioemocional previa a COVID-19 Efectos de la situación emocional por la COVID-19 en la vida |
| Curricular | Los aprendizajes socioemocionales en la formación universitaria | Conocimiento sobre aprendizajes socioemocionales (ASE) Tipo de formación en ASE que prefiere Forma de incorporación de ASE en el currículo |
| Organizacional | Apoyo de la universidad al desarrollo de aprendizajes socioemocionales | Apoyo organizacional para incorporar ASE en el currículo Participación en proyectos curriculares sobre ASE Formación en ASE ofrecida a los profesores |

Nota: Tabla elaborada con la estructuración para recolección de datos. ASE: Aprendizaje socioemocional

Resultados

Dimensión personal

En este apartado se analizaron las distintas respuestas relacionadas con las tres subcategorías que abarca la Dimensión Personal, en la categoría Situación emocional ante la pandemia del covid-19 y las subcategorías que la componen, a saber: afectación emocional por la covid-19; formación socioemocional previa a la covid-19; y efectos de la situación emocional por la covid-19 en la vida (Tabla 3).

a. Afectación emocional por la covid-19: En lo que respecta a esta primera subcategoría, la mayoría de los participantes del profesorado y el estudiantado (80%) respondió que sintieron emociones negativas que afectaron su vida personal, como miedo al contagio; angustia ante la incertidumbre; tristeza por la enfermedad de familiares y amigos; ansiedad por el cambio de modalidad para su labor académica; frustración por no manejar el tiempo para cumplir con sus actividades personales y académicas; tensión ante el empleo de tecnología con fines académicos; la carencia de formación previa en la universidad para enfrentar dicha crisis; y que sus manifestaciones emocionales afectaron su desempeño académico.

b. Formación socioemocional previa a la covid-19 en la universidad: en esta subcategoría, los resultados del sentir emocional, fueron opuestos a la importancia que se atribuye a los aprendizajes socioemocionales, como parte del currículo formal en los programas universitarios de formación académica profesional; ello se refleja en que el 90% del profesorado y de estudiantes, respectivamente señalaron que estos aprendizajes se pueden desarrollar fuera del currículo con cursos de extensión y otras actividades no formales.

También es significativo que un mínimo porcentaje del profesorado (10%) indicó como preparación deseada la formación en inteligencia emocional, y la pedagogía de las emociones (10%), frente a una mayoría (80%) que prefiere actividades no formales referidas a su sentir personal y no a la formación necesaria para mejorar su desempeño docente y propiciar los ASE.

c. Efectos de la situación emocional por la covid-19 en la vida personal: de acuerdo con los re-

sultados obtenidos en esta subcategoría que busca describir el impacto de la situación pandémica en la vida personal de los participantes del estudio, el 80% de los estudiantes encuestados manifestó los siguientes sentimientos: angustia por la incertidumbre de la pandemia; agobio; frustración por incapacidad para cumplir con asignaciones académicas a tiempo; baja capacidad para autoorganizar sus actividades académicas en la modalidad remota; estrés por el trabajo a distancia con equipos; en general no acudió a servicios de apoyo institucional para su bienestar, como se refleja en la Tabla 3.

En lo que respecta a los docentes, los resultados no variaron mayormente respecto de los obtenidos por los estudiantes encuestados, puesto que el 75% de los mismos manifestaron sentimientos que abarcaron: ansiedad por alto volumen de trabajo; frustración por deficiente capacidad de uso de las tecnologías para la educación remota; estrés para equilibrar el tiempo en casa entre actividades académicas y personales; al igual que los estudiantes, una mayoría significativa no buscó apoyo de servicios institucionales de bienestar (Tabla 3).

Dimensión curricular

Los resultados de la dimensión curricular, en lo correspondiente a la categoría los aprendizajes socioemocionales en la formación universitaria, se resumen en la Tabla 4, mediante tres subcategorías que atienden a los siguientes aspectos: conocimiento sobre aprendizajes socioemocionales; tipo de formación en aprendizajes socioemocionales optados por docentes y estudiantes; y forma viable de incorporación de aprendizajes socioemocionales en el currículo.

a. Conocimiento sobre aprendizajes socioemocionales: en ese sentido, los resultados mostraron que el 90% de los estudiantes encuestados manifestaron que no tenían conocimientos sobre aprendizajes socioemocionales, mientras que el 10% restante, sabe a qué se refiere dicho tema. Por su parte, los resultados arrojaron que 80% de docentes no tenían conocimientos acerca de los aprendizajes socioemocionales, mientras que 20% sabían que los mismos están referidos a la inteligencia emocional.

Tabla 3

Resumen de resultados de la dimensión personal categoría situación emocional ante la pandemia covid-19

| Sub Categoría | Participante | Resultado |
|--|--------------|---|
| Afectación emocional por la covid-19 | Estudiantado | 80% sintió emociones negativas. 20% se mantuvo controlado |
| | Profesorado | 75% sintió emociones negativas. 25% se mantuvo controlado |
| Formación socioemocional previa a covid-19 en la universidad | Estudiantado | 90% ninguna. 10% charlas sobre salud mental |
| | Profesorado | 90% ninguna. 10% charlas sobre desarrollo emocional |
| Efectos de la situación emocional por la covid-19 en la vida | Estudiantado | 80% angustia por la incertidumbre de la pandemia. Agobio, frustración por incapacidad para cumplir con asignaciones académicas a tiempo, baja capacidad para autoorganizar sus actividades académicas en la modalidad remota, estrés por el trabajo a distancia con equipos. No acudió a servicios de apoyo institucional al bienestar. |
| | Profesorado | 75% ansiedad por alto volumen de trabajo, frustración por deficiente capacidad de uso de las tecnologías para la educación remota, estrés por para equilibrar el tiempo en casa entre actividades académicas y personales. No buscó apoyo de servicios institucionales de bienestar- |

b. Tipo de formación en aprendizajes socioemocionales preferidos: los estudiantes que participaron en el estudio, manifestaron mayoritariamente (90%), que preferirían disponer de actividades no formales relacionadas con tópicos como autoestima, organización del tiempo, resiliencia, socialización, trabajo en equipos. Sólo el 10% de los estudiantes mostró preferencia por el desarrollo de actividades formales para el control emocional. En cuanto al sector docente, el 80% de los mismos optó por actividades no formales tales como meditación y marca personal; mientras que otro 10% manifestó preferencias por desarrollar cursos formales de inteligencia emocional y el restante 10% por un curso relacionado con pedagogía de las emociones

c. Forma viable de incorporación de aprendizajes socioemocionales en el currículo: en esta subcategoría, los resultados fueron menos homogéneos que los obtenidos previamente, dado que el 50% de los estudiantes refirió la posibilidad del desarrollo de actividades de extensión libres, mientras que el 40% de los mismos resultaron acordes en que la unidad académica fuese obligatoria a condición de que no implique un incremento en el costo de la matrícula; mientras que el 10% estuvo de acuerdo en que la unidad acadé-

mica fuese electiva. Respecto de los docentes encuestados, el 50% de los mismos consideró viable la incorporación de aprendizajes socioemocionales en el currículo como actividad de extensión libre; el 40% estuvo conforme con la incorporación de dicho tópico de forma transversal en todas las unidades académicas; mientras que 10% señaló que sería viable como curso de desarrollo humano con créditos para cualquier integrante de la comunidad.

Los resultados generales mostraron que el aspecto socioemocional en el currículo no se relaciona con la vivencia de la crisis, puesto que para la mayoría de los participantes del profesorado y el estudiantado la afectación emocional vivida por la crisis de la pandemia covid-19, no tuvo incidencia en su perspectiva del currículo formal para su desarrollo humano; en ese particular, se concibe al currículo como un plan de estudios centrado en disciplinas para la formación profesional mientras que los aprendizajes socioemocionales (ASE) son ubicados fuera del currículo formal como actividad de extensión libre, de manera que para un gran sector del estudiantado y el profesorado como actores educativos, hay una brecha entre la educación para ser profesionales y la formación para la vida (Tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la dimensión curricular categoría los aprendizajes socioemocionales en la formación universitaria

| Sub categoría | Participante | Resultado |
|--|--------------|--|
| Conocimiento sobre aprendizajes socioemocionales | Estudiantado | 90% no tiene conocimientos 10% sabe que se refiere a controlar lo que siente |
| | Profesorado | 80% no tiene conocimientos 20% sabe que se refiere a inteligencia emocional. |
| Tipo de formación en aprendizajes socioemocionales preferidos | Estudiantado | 90% actividades no formales sobre autoestima, organización del tiempo, resiliencia, socialización, trabajo en equipos. 10% actividades formales control emocional. |
| | Profesorado | El 80% actividades no formales para meditación, marca personal 10% Curso inteligencia emocional 10% Pedagogía de las emociones |
| Forma viable de incorporación de aprendizajes socioemocionales en el currículo | Estudiantado | 50% actividad de extensión libre 40% unidad académica obligatoria si no genera aumento del costo de la matrícula 10% unidad académica electiva |
| | Profesorado | 50% como actividad de extensión libre 40% de forma transversal en todas las unidades académicas 10% curso sobre desarrollo humano con créditos para cualquier integrante de la comunidad |

Dimensión organizacional

En esta dimensión, se analizaron las siguientes subcategorías: formación en Aprendizajes socioemocionales ofrecida al estudiantado y profesorado en la Universidad; apoyo organizacional que espera de la universidad para incorporar ASE en el currículo y; disposición a participar en proyectos curriculares sobre ASE. Los resultados obtenidos en los mencionados aspectos se encuentran resumidos en la Tabla 5.

a. Formación en Aprendizajes socioemocionales ofrecida al estudiantado y profesorado en la universidad: en esta subcategoría la respuesta de los estudiantes y docentes fue terminante, puesto que el 100% de la muestra refirió que la universidad no ofrece ningún tipo de formación en lo relativo a los aprendizajes socioemocionales.

b. Apoyo organizacional que espera de la universidad para incorporar los ASE en el currículo

En esta subcategoría los resultados de acuerdo con los estudiantes sujetos de estudio, arrojó que los mismos tienen expectativas en el siguiente orden: 50% respecto a la realización de actividades recreativas para interacción; 25% para el desarrollo de conferencias y talleres y; 25% esperaba un mayor apoyo al bienestar emocional así como el debido seguimiento.

Respecto a los docentes, los resultados mostraron que los mismos esperan lo siguiente: el 40% cursos de acompañamiento emocional así como actividades lúdicas y espirituales; un 30% de los encuestados esperan la presencia de expertos en inteligencia emocional, competencias y aprendizajes socioemocionales para apoyar al profesorado; y finalmente,

el 30% aspiran a que exista una política de bienestar socioemocional y de formación de profesores

c. Disposición a participar en proyectos curriculares sobre los ASE: el 40% de la muestra de estudiantes, no respondió si estaría en dispuesto a participar en proyectos curriculares sobre los ASE; mientras que otro 30% declaró no disponer de tiempo para tal fin; y el 30% de los estudiantes estuvieron de acuerdo en participar en eventos y actividades relacionadas.

En cuanto a los docentes participantes, un 40% de la muestra encuestada no desea participar motivado a exceso de trabajo; mientras que un 30% es-

tarían dispuestos a participar en las actividades de capacitación que se ofrezcan, un 20% como investigador y el 10% en actividades de acompañamiento.

Los resultados implican que globalmente, el 70% de los estudiantes no estaría dispuesto a participar en proyectos curriculares relacionados con los ASE, pero en sentido contrario, el 60% de los docentes mostraron disposición para participar; ello revela que los estudiantes como máximos beneficiarios de instituirse proyectos curriculares sobre los ASE, son paradójicamente, quienes tienen la menor disposición al respecto, como se evidencia a continuación (Tabla 5).

Tabla 5

Resultados de la dimensión organizacional categoría apoyo de la universidad al desarrollo de aprendizajes socioemocionales

| Sub categoría | Participante | Resultado |
|---|--------------|--|
| Formación en aprendizajes socioemocionales ofrecida al estudiantado y profesorado en la universidad | Estudiantado | 100% ninguna |
| | Profesorado | 100% ninguna |
| Apoyo organizacional que espera de la universidad para incorporar ASE en el currículo | Estudiantado | 50% actividades recreativas para interacción 25% conferencias y talleres 25% más apoyo al bienestar emocional con seguimiento. |
| | Profesorado | 40% curso de acompañamiento emocional, actividades lúdicas y espirituales 30% Que haya expertos en inteligencia emocional, competencias y aprendizajes socioemocionales para apoyar al profesorado 30% una política de bienestar socioemocional y de formación de profesores |
| Disposición a participar en proyectos curriculares sobre ASE | Estudiantado | 40% no responde 30% no tiene tiempo 30% con eventos y actividades |
| | Profesorado | 40% no desea por exceso de trabajo 30% en las actividades de capacitación que ofrezcan 20% como investigador 10% en actividades de acompañamiento |

Perspectiva curricular de los participantes en funciones directivas y administrativas sobre aprendizajes socioemocionales

El análisis cruzado de los resultados de la tabla 5 con las notas de observación participante, corrobora que el proceso de ajuste al macro y micro currículo en el proyecto educativo por competencias de la universidad, se realiza para incluir la evaluación de resultados de aprendizaje del modelo educativo de acreditación de alta calidad, de acuerdo con lineamientos del Ministerio de Educación del país, de forma lineal de arriba abajo, asignando la responsabilidad del proceso a comisiones de trabajo con la participación de algunos profesores voluntarios, por cuanto no se establecieron mecanismos para la participación ampliada del profesorado ni del estudiantado; de igual forma, no se consideró la formación del profesorado en aspectos novedosos del ajuste curricular como las competencias y aprendizajes socioemocionales, de manera que este es el marco de referencia del estudiantado y el profesorado para responder la pregunta por su disposición a participar en proyectos para la integración de ASE en el currículo.

Por otra parte, un dato acerca de la dimensión organizacional de la universidad que ofrecieron las notas de observación es que la institución cuenta con una política general de apoyo al bienestar universitario, mediante charlas sobre estrés y salud mental, planes vacacionales, actividades deportivas, créditos educativos para el estudiantado, préstamos y descuentos en el pago de matrícula a trabajadores, flexibilidad de horarios para el personal, licencias de maternidad y paternidad entre otros, pero no contempla una política curricular para la formación integral, con desarrollo sistemático de aprendizajes de habilidades blandas, y en especial de lo socioemocional en el currículo formal, que en sinergia con la política de bienestar, materialice una dinámica de apoyo organizacional a los cambios curriculares propuestos, como los relativos a la incorporación de las competencias y resultados de aprendizajes socioemocionales.

Aunque los documentos del proyecto educativo y de los diseños de las carreras de la universidad escenario de la investigación, enuncian que se asume el modelo curricular por competencias, y la formación integral con el desarrollo de todos los tipos de competencias, incluyendo las socioemocionales, el cruce de los resultados del cuestionario aplicado al estudiantado y al profesorado con las notas de observación participante, permiten inferir que en los procesos organizacionales de la universidad predomina la cultura académica tradicional, que prioriza la formación por transmisión de contenidos disciplinarios y el trabajo docente individual aislado en unidades académicas; y en consecuencia, los actores asumen los valores, las rutinas y la poca disposición a participar en asuntos curriculares y pedagógicos como actitudes que corresponden con esta cultura, al respecto se presenta la perspectiva de los participantes del personal directivo y administrativo en la Tabla 6.

La perspectiva de la mayoría de los participantes de la investigación, con respecto a considerar que el desarrollo de los aprendizajes socioemocionales no se vincula con el currículo de la formación universitaria, se comprende desde su relación con el ámbito organizacional de la universidad y la forma cómo se desarrolla en la práctica el currículo, las rutinas de trabajo académico, el papel que se asigna a los diversos sectores de los actores en su diseño y ejecución. (Tabla 6).

El personal con funciones directivas y administrativas aportó elementos organizacionales para comprender la mirada del estudiantado y el profesorado, con respecto al poco valor que asignan a los aprendizajes socioemocionales para la formación universitaria. La mirada de los actores del nivel directivo y administrativo del proceso de ajuste curricular, estuvo vinculada con el nivel de la toma de decisiones, la gestión de procesos y recursos complementarios, la generación de lineamientos de política y la cultura organizacional, los cuales permiten confrontar los enunciados declarativos, con las acciones de ejecución y la identificación de debilidades, para una visión de contexto más amplia.

Tabla 6

Perspectiva curricular de los participantes en funciones directivas y administrativas sobre aprendizajes socioemocionales

| Pregunta | Participante | Resultado |
|---|--------------|---|
| ¿Qué deficiencias del diseño se han identificado en el proceso de desarrollo del modelo curricular enunciado en la documentación de la universidad? | PFD1 | Se ha evidenciado falta de apropiación del verdadero sentido del desarrollo de competencias de parte de los profesores, pues aún se observan muchas prácticas centradas en el desarrollo de contenidos y no en el desarrollo de competencias. |
| | PFD2 | En el Proyecto Educativo Institucional no se ha incorporado el tema de resultados de aprendizaje, ni lineamientos para el desarrollo de competencias genéricas, tampoco la participación de estudiantes y docentes en el seguimiento del currículo. . |
| | PFA1 | La estructura administrativa del currículo permanece igual que en el currículo por objetivos, no se adaptó para el desarrollo de competencias, no se contempla ni tiempo ni espacio especial para el desarrollo de competencias como las de aprender a aprender, las tecnológicas y las socioemocionales. |
| ¿Cómo se contempla la integración de los aprendizajes socioemocionales en el diseño del currículo oficial vigente en la universidad | PFD1 | A través de las electivas y actividades que ofrece bienestar universitario, esta es quizás la única estrategia con la que cuenta el currículo de Universidad para el desarrollo de este tipo de competencias |
| | PFD2 | No se creó espacio en la estructura formal de los planes de estudio ni en los programas de unidades académicas, sin una política curricular con lineamientos para el desarrollo y evaluación de resultados de aprendizaje socioemocional, su incorporación como estrategia en el desarrollo de las unidades académicas del currículo formal, queda a la iniciativa de los profesores que se animen a hacerlo como currículo oculto. |
| | PFA1 | Los docentes tienen que incorporarlos en las unidades de aprendizaje de los programas académicos, se han dado lineamientos para que en los formatos se guíen por la tabla de saberes –como el Saber Ser. |
| ¿Qué tipo de formación se ha suministrado a los profesores para que contribuyan con el logro de aprendizajes socioemocionales en los estudiantes durante el desarrollo de sus actividades docentes? | PFD1 | Ninguna |
| | PFD2 | Ninguna |
| | PFA1 | Ninguna |
| ¿Cuál forma considera viables para integrar aprendizajes socioemocionales en los cambios previstos en el currículo de la universidad? | PFD1 | La formación socio emocional debería ser un trabajo transversal en todas las unidades de aprendizaje sin embargo su desarrollo requiere de un conocimiento específico y la generación de experiencias significativas para lograr un verdadero aprendizaje o apropiación de estas competencias por esta razón se sugiere que tenga un espacio curricular o extracurricular específico complementario al trabajo que se hace en cada una de las unidades de aprendizaje |
| | PFD2 | Mientras no exista una política curricular para el diseño y desarrollo de la integración con la formación del personal académico, ni se cambie la estructura , la única forma viable es como curso de extensión con créditos ofrecido por expertos a toda la comunidad |
| | PFA1 | Como parte de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en todas las asignaturas o unidades curriculares de los planes de estudios del programa se deben desarrollar las competencias socioemocionales. |

Nota: PFD1: personal con funciones directivas 1 y 2 PFA1: personal con funciones administrativas 1

Los participantes del personal directivo y administrativo mostraron mayor conocimiento de la importancia de los aprendizajes socioemocionales en la formación de los futuros profesionales, reconocieron las limitaciones del diseño curricular vigente para integrar esos aprendizajes en los planes de estudio, así como también la necesidad de una política curricular que garantice lineamientos y ajustes en la estructura y la administración por la complejidad del desarrollo transversal de estos aprendizajes; que requiere de formación del profesorado por expertos en la materia, pero no refieren que en la universidad haya disposición a tomar decisiones al respecto, por lo que muestran conformidad en que los aprendizajes socioemocionales queden fuera del currículo formal como actividades de extensión por la política de bienestar, así que también los actores del sector directivo y administrativo asumieron una perspectiva relacionada a la cultura académica tradicional.

De los resultados obtenidos se interpretó que los significados que los participantes atribuyeron a los aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario estuvieron mediatizados por la política curricular y la cultura organizacional de la Universidad como cultura académica (Benítez 2020); de manera que aunque su vida personal y su desempeño académico hayan sido afectados durante una crisis como la pandemia por covid-19, por la falta de preparación socioemocional, en su mayoría no concibieron que los aprendizajes socioemocionales estuviesen integrados en la estructura formal de los planes de estudio, ni tampoco mostraron disposición a participar en proyectos curriculares de integración porque los valores, hábitos y creencias que guían las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad, son los vinculados con la cultura tradicional de la educación por contenidos disciplinarios.

Discusión

La integración de los aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario está implícita en las expectativas de cambio en la educación

superior hacia 2050 (Unesco IESALC, 2021), que remiten a la necesidad de ensayar nuevas formas de diseño de los planes de estudio orientadas a la integración, para desarrollar el potencial humano, con el bienestar y la sostenibilidad de todas las entidades en el planeta para una vida de calidad, mediante la apertura epistémica y el respeto a la diversidad, el aprender a ser y a transformar, desde prácticas educativas que propicien el entrelazamiento entre las ciencias, la tecnología y las humanidades.

El abordaje del problema de la integración de aprendizajes de competencias para la vida, y en especial de los socioemocionales con los aprendizajes disciplinarios, pasa por la problematización de las concepciones, valores y rutinas que guían la forma de diseñar y desarrollar el currículo en la cultura académica tradicional, así como también la política institucional con respecto al currículo y su relación con la universidad como organización, como marco de referencia de las prácticas formativas del profesorado y del estudiantado. La problematización implica que los propios actores reflexionen sobre la pertinencia de esta integración, investiguen la temática, participen en la deliberación de las formas de integración pertinentes a su contexto, las ensayen y las evalúen (Barrón & Díaz Barriga, 2018; Benítez, 2020; Ríos & Ruíz, 2020).

En este contexto, los programas para la formación del profesorado en integración transversal de ASE y otros relativos a las competencias para la vida, no pueden seguir el esquema de cursos y talleres pedagógicos genéricos aislados de su práctica educadora. El desafío está en superar la resistencia a la integración transversal de ASE, en una estrategia de cambio curricular con la participación del estudiantado y el profesorado, mediante la articulación de la docencia con la investigación, en programas de desarrollo profesional docente con la metodología de la investigación-acción participativa, que propicien la generación de conocimiento desde la vinculación teoría-práctica, en el ensayo de nuevos modelos pedagógicos pertinentes al contexto y a las necesidades del estudiantado, con incidencia en la transformación de la universidad (Elliot, 1993; McKernan, 2001; Ochoa, 2021; Ríos & Ruíz, 2020; Sagastizábal & Perlo, 2006; Stenhouse, 1998).

Referencias

- Arias Ortiz, E. & Hincapié, D. (2019). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina. En: Mateo Díaz, M. & Rucci, G. (Eds.), *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 138-161). Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- Arias, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- Barrón Tirado, M. C. & Díaz Barriga, A. F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 5-18. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100001&lng=es&tlng=es.
- Bas, M., Camacho, H., CEPAL-UNESCO, Dussel, I., Pedró, F. & Sanahuja, J. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Beneitone, P., Esqutini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Eds). (2007). *Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Publicaciones de la Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Benítez Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *MagisRevista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. Doi: 10.11144/Javeriana.m13.caea
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://rieib.iberomx/index.php/rieib/article/view/4>
- Bisquerra, R., & Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Carrera, C., Lara, Y. & Meléndez, P. (2020) La mejora de la docencia universitaria a partir de la investigación-acción participativa en el currículo real. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa RECIE*, 5(1). <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1048>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Marco del aprendizaje social y emocional*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Díaz Barriga, A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es.
- Díaz Barriga, A. F. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz Barriga, A. F. & Barrón Tirado, C. (20 a 24, noviembre, 2017). *El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/doc>
- Elías, M. (2006). *Aprendizaje académico y socio-emocional. Serie prácticas educativas*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco, Academia Internacional de Educación. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_11_spa.pdf
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Morata.
- Goyes Moreno, I. & Uscátegui, M. (2013). Experiencias teórico-metodológicas en investigaciones curriculares. *Revista Universitaria Docencia, Investigación e Innovación*. 2(2), 1-15. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/580>
- Johnson, M. C., Saletti Cuesta, L. & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia y Salud Colectiva*, 25(1), 2447-2456. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-Acción y Currículum*. Ediciones Morata.
- Ochoa Mena, E. (2021). La innovación curricular frente a las realidades del docente. *Revista Scientific*, 6(22), 377-396. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.20.377-396>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO. (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/pensando-mas-alla-de-los-limites-perspectivas-sobre-los-futuros-de-la-educacion-superior-hasta-2050/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo*

- (ERCE 2019). UNESCO-OREALC-UNICEF. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (OCDE). (2021). *Más allá del aprendizaje académico Primeros resultados de la Evaluación de competencias socioemocionales*. <https://www.fundaciondelvives.org/cdn/Uploads/editor/FUNDACION%20EDELVIVES/noticias/2021-12->
- Pedró, F. (2020). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Informe de Análisis*. Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Ríos Cabrera, P. & Ruiz Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*. 22(32), 199-212. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Sagastizabal, M. & Perlo, C. (2006). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Editorial La Crujía.
- Salamanca, I. & Badilla, M. (2020). Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa. *Revista Sinergia Chile*, 16 (1), 33-48. https://gerflint.fr/Base/Chili16/salamanca_badilla.pdf
- Sandín, E. M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, McGraw Hill Interamericana de España.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós Ibérica S.A.