



**UNIVERSIDAD DE CHILE**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**ESCUELA DE POSTGRADO**

**Propuesta para un servicio local de educación pública en contexto de pandemia:  
Diseño de un programa de formación en gestión de emociones y liderazgo pedagógico  
en docentes y educadoras.**

**AFE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN GESTIÓN EDUCACIONAL**

**Laura Moreau López**

**Profesora directora: Verónica Gallegos Araya**

**Santiago de Chile, año 2022**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia por el apoyo incondicional

A mi profesora guía por la ayuda y paciencia

A todos los que creen que una educación pública de calidad es posible en nuestro país

## ÍNDICE DE MATERIAS

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN .....  | 8  |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....  | 10 |
| 1.1. Fundamentación de la necesidad de elaborar una propuesta .....   | 10 |
| 1.2. Pregunta guía .....  | 12 |
| 1.3. Objetivo General .....   | 12 |
| 1.4. Objetivos Específicos .....  | 12 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....  | 14 |
| 2.1. Marco de antecedentes.....   | 14 |
| 2.2. Formación en gestión de emociones .....  | 18 |
| 2.3. Formación en liderazgo pedagógico .....  | 20 |
| 2.4. Relación entre el liderazgo pedagógico y la formación en gestión de emociones ...  | 23 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO .....   | 28 |
| 3.1. Justificación .....  | 28 |
| 3.2. Viabilidad .....   | 29 |
| 3.3. Carácter del estudio y diseño de la muestra .....  | 29 |
| 3.4. Universo y Muestra .....   | 30 |
| 3.5. Instrumento y técnica de recolección de información y datos .....  | 34 |
| 3.6. Análisis de información y datos .....  | 36 |
| 3.7. Clasificación y operacionalización de las variables en estudio .....   | 36 |
| 3.8. Condiciones éticas.....  | 43 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....   | 45 |
| 4.1. Análisis de variables de caracterización de la muestra .....   | 45 |
| 4.2. Análisis global de respuestas .....  | 51 |
| 4.2.1. Análisis de la variable gestión de emociones .....   | 53 |
| 4.2.2. Análisis variable liderazgo pedagógico .....   | 60 |
| 4.3. Análisis de la relación entre las dimensiones de la variable de la gestión de<br>emociones y las variables demográficas de la muestra..... | 65 |
| 4.4. Análisis según sistema de creencias .....  | 66 |
| CAPÍTULO V: ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA PROPUESTO .....   | 70 |

|   |    |
|---|----|
| 5.1. Estructura general del programa .....                            | 70 |
| 5.2. Criterios de selección beneficiarios programa de formación ..... | 73 |
| 5.3. Componentes y contenidos del programa .....                      | 73 |
| 5.4. Equipo de trabajo.....   | 76 |
| 5.5. Áreas de experiencia y horas de trabajo equipo profesional ..... | 77 |
| 5.6. Modalidad, soporte y locaciones .....                            | 79 |
| 5.7. Seguimiento, evaluación y certificación .....                    | 81 |
| 5.8. Presupuesto global del programa .....                            | 82 |
| 5.9. Factores de riesgo externos .....                                | 85 |
| 6.0. Manejo de conflictos y/o contención emocional .....              | 85 |
| 6.1. Consideraciones de género, culturales y etarias .....            | 86 |
| CONCLUSIONES.....   | 87 |
| BIBLIOGRAFÍA.....   | 90 |

### Índice de tablas y diagramas

|                 |    |
|-----------------|----|
| Diagrama 1..... | 15 |
| Diagrama 2..... | 17 |
| Diagrama 3..... | 67 |
| Diagrama 4..... | 71 |
| Diagrama 5..... | 76 |
| Tabla 1 .....   | 33 |
| Tabla 2 .....   | 38 |
| Tabla 3 .....   | 40 |
| Tabla 4 .....   | 42 |

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>Tabla 5</b> .....  | <b>43</b> |
| <b>Tabla 6</b> .....  | <b>52</b> |
| <b>Tabla 7</b> .....  | <b>54</b> |
| <b>Tabla 8</b> .....  | <b>55</b> |
| <b>Tabla 9</b> .....  | <b>56</b> |
| <b>Tabla 10</b> ..... | <b>57</b> |
| <b>Tabla 11</b> ..... | <b>57</b> |
| <b>Tabla 12</b> ..... | <b>61</b> |
| <b>Tabla 13</b> ..... | <b>62</b> |
| <b>Tabla 14</b> ..... | <b>63</b> |
| <b>Tabla 15</b> ..... | <b>64</b> |
| <b>Tabla 16</b> ..... | <b>71</b> |
| <b>Tabla 17</b> ..... | <b>73</b> |
| <b>Tabla 18</b> ..... | <b>74</b> |
| <b>Tabla 19</b> ..... | <b>75</b> |
| <b>Tabla 20</b> ..... | <b>78</b> |
| <b>Tabla 21</b> ..... | <b>79</b> |
| <b>Tabla 22</b> ..... | <b>80</b> |
| <b>Tabla 23</b> ..... | <b>83</b> |

## Índice de gráficas

|                        |           |
|------------------------|-----------|
| <b>Gráfico 1</b> ..... | <b>46</b> |
| <b>Gráfico 2</b> ..... | <b>47</b> |
| <b>Gráfico 3</b> ..... | <b>48</b> |
| <b>Gráfico 4</b> ..... | <b>49</b> |
| <b>Gráfico 5</b> ..... | <b>50</b> |
| <b>Gráfico 6</b> ..... | <b>51</b> |
| <b>Gráfico 7</b> ..... | <b>53</b> |
| <b>Gráfico 8</b> ..... | <b>68</b> |

## Resumen

El impacto en la salud mental de las personas debido a la pandemia mundial COVID-019, sobre todo en escolares y preescolares chilenos (Valenzuela, 2021) ha instalado la urgencia de considerar la salud mental como tema prioritario en materia de políticas públicas a nivel país como también de relevar la importancia y el rol de las emociones en la toma de decisiones en el ámbito de la gestión educativa. Diversos estudios demuestran la relevancia de formar a los docentes en el ámbito de la gestión de emociones. El propósito de esta AFE es diseñar un programa de capacitación territorial en gestión de emociones. La muestra se compone de docentes y educadoras de los establecimientos que dependen de un servicio local de educación, el diseño metodológico que se utilizará será de carácter cuantitativo, la recolección de los datos se realizó mediante la aplicación de un cuestionario tipo Likert y se trianguló la información con la revisión de fuentes secundarias de literatura actualizada, en un intento de inmersión al panorama actual que requiere de un nuevo estilo de liderazgo pedagógico en docentes y educadoras, explorando la dimensión socioemocional, la redefinición de roles y aspectos centrales para enfrentar los cambios y variables emergentes en el aula debido a la crisis sanitaria.

**Palabras Clave:** Pandemia, gestión de emociones, formación docente, liderazgo pedagógico, educación pública

## **Abstract**

The impact on people's mental health due to the global pandemic COVID-019, especially in Chilean schoolchildren and preschoolers (Valenzuela, 2021) has installed the urgency of considering mental health as a priority issue in public policies at the country level as well as to highlight the importance and role of emotions in decision-making in the field of educational management. Various studies show the relevance of training teachers in the field of emotion management. The purpose of this EFA is to design a territorial training program in emotion management. The sample is made up of teachers from the establishments that depend on a local education service, the methodological design that will be used will be quantitative, the data collection was carried out by applying a Likert-type questionnaire and the information with the review of secondary sources of updated literature, in an attempt to immerse themselves in the current panorama that requires a new style of pedagogical leadership in teachers and educators, exploring the socio-emotional dimension, the redefinition of roles and central aspects to face changes and Emerging variables in the classroom due to the health crisis.

**Key Words:** Pandemic, emotions management, teacher training, pedagogical leadership, public education



## INTRODUCCIÓN

La complejidad del mundo fue creciendo y la mayoría de las organizaciones educativas no se antepusieron a este nuevo panorama, por lo que el contexto se fue volviendo incierto y ambiguo desembocando en un permanente estado de desconfianza preocupante (Soto *et al.*, 2006). Esto último se ha intensificado por los efectos de la pandemia COVID-019, por ejemplo, respecto a los cambios en el ámbito de la gestión educativa, abordaje de contenidos y contención socioemocional en las salas de clases, que tuvieron que trasladarse a la esfera virtual.

A partir de lo anterior, ¿cómo poder afrontar estos nuevos desafíos? Diversos estudios demuestran la relevancia de formar a los docentes en el ámbito de la gestión de emociones, entendiendo que los profesores son líderes en el aula, en cuanto involucra procesos, que, tal como señala (Buenfil, 2019), vinculan subjetividades y procesos identitarios de los estudiantes y múltiples interacciones entre los miembros de una comunidad educativa.

Si se pretende dar continuidad y fortalecer las organizaciones educativas en este contexto, emociones, inteligencia emocional y empatía deben pasar a ser los conceptos protagonistas de esta nueva agenda educativa, y transformar la adversidad en una oportunidad real para llevar a la práctica un liderazgo basado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar con foco en los procesos de aprendizaje integrales. Debido al carácter

exploratorio de la AFE, la importancia de este proyecto es sentar las bases para otras AFE y/o investigaciones que vinculen las emociones y el liderazgo en tiempos de crisis sanitaria en el contexto educativo.

Por último, si bien es significativo comprender el sentido y los fines de las labores que se desprenden de la educación, diversos estudios demuestran que profundizar en los factores emocionales que están presentes en estas labores, vinculados con el liderazgo pedagógico en las salas de clases y cómo éste se expresa en los resultados educativos, como también el rol de la formación docente como eje es fundamental en cuanto a la gestión de los establecimientos educativos, si se pretende llegar a una educación pública de calidad.

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Fundamentación de la necesidad de elaborar una propuesta

En el ámbito educativo, según la representación cartográfica por países, la UNESCO revela datos estadísticos de “Affected learners” en Chile, siendo un total de 4,891,092 de estudiantes chilenos los afectados en sus procesos educativos debido a la crisis sanitaria y por tanto a la apertura parcial de establecimientos educativos, representando un total de mujeres 2,434,109 y 2,456,983 de hombres (UNESCO, 2021). A su vez, las repercusiones emocionales del contexto actual han levantado amplio interés investigativo, como se refleja en la encuesta “Estamos Conectados” que realizó la Fundación Educación 2020, en abril del año 2020, sobre la situación emocional de los niños a nivel país, cuyos resultados señalan que el 63% de la muestra se siente “aburrido(a)” en casa y un 41% se siente “ansioso(a) o estresado(a)”. Es decir, priman las emociones negativas en los niños debido al confinamiento, lo cual indica que la situación no está bien (Educación 2020, 2020). Asimismo, en los resultados de la encuesta Circular HR realizada por Fundación Chile en mayo 2020 queda en evidencia que “gran parte de los encuestados manifiesta sentir una sensación de angustia y soledad (42%), y haber visto afectado sus hábitos alimenticios (38%), su salud física (36%) y su salud mental (39%)” (Encuesta Circular HR, Fundación Chile, como se citó en Garraud de Mainvilliers, 2020, p. 2).

Estos nuevos desafíos ponen en juego uno de los aspectos centrales de la gestión escolar, que muchas veces es el peor comprendido por la complejidad que genera a nivel de la organización, que es el liderazgo (López, 2010) y lo que significa un liderazgo efectivo, como también poner sobre la mesa el rol de los líderes educativos en contexto de crisis, es decir, cómo liderar los equipos de gestión de las escuelas en estas condiciones excepcionales. Para aquello, existen propuestas que han sugerido los expertos, como redefinir prioridades y redireccionar lineamientos de las organizaciones educativas, orientándolos al trabajo colaborativo efectivo que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa en la que se encuentren los equipos de gestión (Propuestas Educación Mesa Social COVID 19, 2020).

A partir de lo anterior, es que la educación pública del país no se puede quedar al margen de estos desafíos. En noviembre del 2017 se promulga la Ley 21.040 que crea una nueva institucionalidad para la educación pública en Chile, el sistema de nueva educación pública, que formaliza el traspaso de los establecimientos educacionales, jardines infantiles VTF, escuelas y liceos de 345 municipios a la creación de 70 servicios locales de educación pública a nivel nacional. Los servicios locales de educación pública serán los sostenedores educacionales que velarán por entregar, dentro de sus pilares fundamentales una educación integral, de calidad y con pertinencia local (Ministerio de Educación de Chile, 2021), enfocado en los aprendizajes para el siglo XXI cuyo propósito es mejorar la equidad y la calidad educativa.

La nueva educación pública contiene ejes centrales que son monitoreados por la Agencia de Calidad en la Educación, los cuales algunos de estos son “la calidad de los

procesos de soporte, apoyo y desarrollo de la gestión escolar en sus establecimientos; la eficacia y eficiencia de los procesos administrativos para dar fluidez, transparencia y prolijidad a la gestión escolar, y la calidad de los programas y procesos de formación docente y directiva, entre otros aspectos” (Bellei, y otros, 2018,p.147), como también el énfasis en la calidad de los programas y procesos de formación docente y directiva.

### **1.2. Pregunta guía**

¿Qué elementos debe contener el diseño de un programa de capacitación territorial en gestión de emociones para desarrollar y fortalecer el liderazgo pedagógico en los docentes y educadoras del servicio local de educación pública en pandemia?

### **1.3. Objetivo General**

Diseñar un programa de capacitación territorial en gestión de emociones para desarrollar y fortalecer el liderazgo pedagógico de los docentes y educadoras de los establecimientos y jardines infantiles de un servicio local de educación pública en pandemia.

### **1.4. Objetivos Específicos**

1. Realizar un diagnóstico de necesidades formativas en el ámbito socioemocional vinculado al liderazgo pedagógico en docentes y educadoras.

2. Identificar y analizar programas en gestión de emociones tanto teóricos como empíricos que puedan ser aplicables al servicio local de educación.

3. Definir los principales componentes del programa de capacitación territorial en gestión de emociones para docentes y educadoras.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Marco de antecedentes**

El servicio local de educación pública considerado para este proyecto AFE, es sostenedor de 54 establecimientos educacionales y 23 jardines infantiles vía transferencia de fondos del Ministerio de Educación y está conformado por tres comunas de la región Metropolitana. Juntos reúnen una matrícula de más de 23 mil estudiantes de nivel parvulario, básico, medio y educación de adultos, y que tiene como uno de sus pilares centrales fortalecer la participación, aumentar recursos y facultades para implementar proyectos con pertinencia territorial con el fin de mejorar la calidad de la educación y otorgar mayores oportunidades a los estudiantes (SLEB, 2021).

Dentro del organigrama existe una subdirección técnico-pedagógica del servicio, es una unidad central ya que se enfoca en la gestión y mejora de la calidad educativa. Esta subdirección se compone de varias áreas, una de ellas es la de Formación y Desarrollo Profesional Docente, a cargo de un Plan Anual de Capacitación. Este último debe considerar las necesidades formativas de equipos de gestión y docentes, en línea con los mandatos del Ministerio de Educación.

Al respecto, el MINEDUC (2015:1111114), plantea que:

Las habilidades sociales son fundamentales para consolidar los liderazgos.  
Reconocer la importancia de atributos como la empatía o la inteligencia emocional

es fundamental para desarrollar una gestión cercana a las personas de la escuela, construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del PEI y otros, como los proyectos de mejoramiento escolar. (MINEDUC, 2015, p. 14)

Para reflejar de mejor manera los instrumentos de gestión del Servicio Local de Educación y cómo se articulan entre sí, se presenta el siguiente diagrama:

### **Diagrama 1**

*Instrumentos de gestión Servicio Local de Educación Pública*



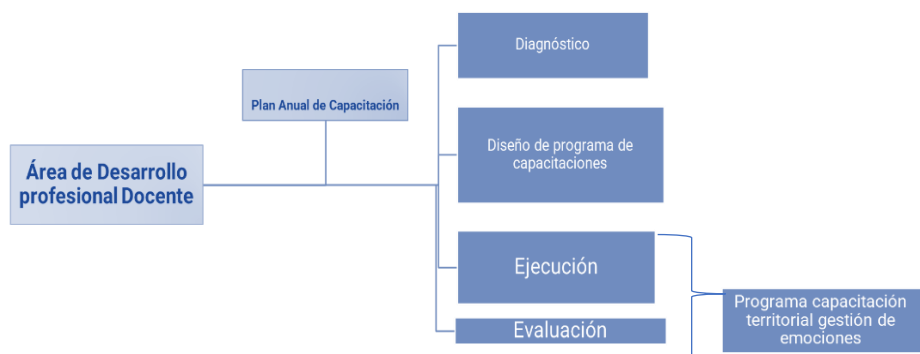


*Nota. El diagrama de elaboración propia representa los objetivos número dos de los planes Plan Estratégico Local, Plan Anual del Servicio y el objetivo general del Plan Anual de Capacitación correspondiente al año 2021.*

De esta forma, el área de Formación y Desarrollo Profesional Docente se encarga de ejecutar el Plan Anual de Capacitación, en el cual se incluyen capacitaciones de corta y mediana duración que ofrecen convenios realizados con distintas universidades del país, así como fundaciones y/o instituciones pertenecientes al Registro y Certificación ATE. El programa propuesto en esta AFE sería parte de una de las etapas del Plan Anual de Capacitación, es decir, este programa ya incluiría las etapas de diagnóstico y de diseño, y sería ejecutado en el periodo académico escolar del año 2021-2022, tal como lo muestra el siguiente diagrama:

## Diagrama 2

### *Plan Anual de Capacitación del servicio local año 2021*



*Nota: Elaboración propia.*

Por último y complementando lo anterior, es que durante el año 2020 se desarrolló la implementación de las Redes de Mejoramiento Educativo (RME) iniciadas por el Servicio Local bajo modalidad virtual debido a la contingencia sanitaria de pandemia COVID-019, teniendo continuidad el año 2021 y generó espacios de creación colectiva a nivel de territorio que han develado tensiones y variables emergentes en los temas abordados en las sesiones efectuadas, según los respectivos objetivos de cada red. Una de las temáticas centrales trabajadas, fue el rol de las emociones en el contexto actual de emergencia sanitaria del país, y la motivación por recibir formación al respecto. El duelo, el manejo de emociones, la contención de los estudiantes y salud mental son algunos de los aspectos que fueron surgiendo en la opinión y diálogo interno entre docentes y educadoras. Resulta por tanto necesario considerar los

efectos que ha tenido esta crisis sanitaria en el país, enmarcado en un contexto social complejo, impactando en el ámbito de educación y las decisiones técnico-pedagógicas.

A partir de lo anterior, se puede reconocer que uno de los principales desafíos actuales en los establecimientos y particularmente, los docentes como líderes pedagógicos, es la distribución efectiva del liderazgo, ya que mediante éste se potencian los conocimientos colectivos para la realización de tareas complejas y se logran con mayor efectividad los objetivos institucionales. Este nuevo tipo de liderazgo trae consigo nuevas formas de trabajo en las organizaciones, sobre todo en tiempos de crisis, por lo cual se vuelve fundamental el reconocimiento de las emociones (Isabel Garraud de Mainvilliers, 2020).

## **2.2. Formación en gestión de emociones**

En efecto, el estudio de las emociones se ha convertido en un ámbito cada vez más presente como tema de investigación, ya no sólo en el área de la psicología si no que también en las ciencias sociales, tal como fue estudiado por la socióloga Eva Illouz (2007) al constatar la importancia y el valor de estudiar las emociones en este contexto

Lejos de ser pre sociales o pre culturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionadas de manera inseparables, y esta fusión es lo que les otorga la capacidad de transmitirle energía a la acción, lo que hace que

la emoción tenga esa energía es el hecho de que siempre involucra el Yo y la relación del Yo con los otros situados culturalmente. (p. 15)

Es de esta forma, es que el estudio de las emociones adquiere importancia en distintos ámbitos, como también en el de la comunicación, con estudios desarrollados por un experto en esta área que señala que « la emoción se convirtió en uno de los vectores supremos de la relación de comunicación en muchos campos » (Martin, 2009, p. 53).

En este sentido, la inteligencia emocional, en cuanto facilita la regulación de las emociones, está directamente relacionada con la mejora de la autogestión de estas, sobre todo en contextos educativos

(...)Se puede decir que las personas emocionalmente inteligentes gestionan mejor sus emociones (Elias, Tobias & Friedlander, 2014) y por consiguiente se relacionan una forma mejor en las dimensiones sociales, académicas y laborales, ya que presentan una mayor autoestima, ajuste emocional, bienestar y satisfacción, mientras que las personas emocionalmente menos inteligentes tienden a presentar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos.(Medrano & Trógolo, 2014, como se citó en Echeverri, Olaya, & Patiño, 2018, p.2)

Para esto, es determinante conocer aspectos claves que ayuden a potenciar esta nueva forma de liderazgo, como es la flexibilidad, habilidad que ya ha sido estudiada por algunos autores como Daniel Goleman, que ha demostrado que los líderes más eficaces son los que logran variar sus estilos de liderazgo, demostrando alta flexibilidad entre cada uno de ellos (Goleman, 2005). En este sentido, según un estudio realizado en Francia por sobre la planificación docente (Wanlin, 2009), señala que los docentes que se mantienen flexibles en relación con la planificación en el aula son más apreciados por sus estudiantes ya que se motivan más con este estilo pedagógico y cuentan con una mejor disposición a aprender que los que la mantienen de manera estricta y muy detallada.

Al mismo tiempo, resulta necesario ser ágiles en el ámbito emocional y consigo mismo, identificar lo que se siente y explorar sin juzgar esas sensaciones (Garraud de Mainvilliers, 2020). Por otro lado, el control de las emociones se vuelve una condición esencial para manejar las relaciones interpersonales basadas en el autocontrol y la empatía hacia el otro (Vilchez, 2002), sobre todo si algún miembro del equipo o un docente sufrió un duelo en su familia, la capacidad de empatía sirve para entender lo que siente la otra persona y contenerla emocionalmente, también a estudiantes y apoderados que puedan estar viviendo la misma situación.

### **2.3. Formación en liderazgo pedagógico**

Este cambio de paradigma en educación en el país debe apuntar a centrar atención en el desarrollo emocional e integrar este ámbito en los contenidos curriculares, valorando los procesos de aprendizaje y previniendo el surgimiento de conflictos en contexto

educativo mediante la aplicación de metodologías y modelos de aprendizaje que interrelacionen lo cognitivo y lo emocional de forma continua, y puedan ser útiles para las personas durante el desarrollo sus vidas (Vilchez, 2002). Existen ciertos indicadores claves, que serían la identificación de situaciones y roles, capacidad de encontrar soluciones y negociación, organización de equipos, calidad en las relaciones personales, y por último la sensibilidad social (Vilchez, 2002). A su vez, es necesario crear las capacidades en los docentes para que puedan asumir este nuevo desafío y así combatir el analfabetismo emocional, es decir, apuntar al autoconocimiento de sus emociones, para que a su vez, mediante la interacción docente-estudiante, puedan convertirse en facilitadores y mediadores de procesos de aprendizaje más que meros transmisores de conocimiento (Viloria, 2005).

Por tanto, a nivel de organización, es fundamental que la escuela se transforme en un espacio de contención, un espacio inclusivo donde las personas se identifiquen con una visión común, de manera de compartir los valores de la escuela con un sentido de pertenencia en base a una fuerza compartida (Senge, 1998, como se citó en López, 2003) en donde se visualiza tanto la gestión como los procesos pedagógicos como un proceso de aprendizaje, donde esta se empieza a concebir y evaluar desde una nueva perspectiva, esta es “la capacidad de aprender a partir de la necesidad de adaptarse al entorno permanentemente cambiante” (Gallegos & López, 2019, p. 40). Para aquello, se deben establecer nuevas formas de ejercer el liderazgo, basado en la distribución de tareas o capacidades, generando los espacios trabajo y redes necesarias para la retroalimentación pedagógica, valorando la crítica no como algo negativo, sino que, como explica Goleman

“la crítica, como todo feedback útil, debería apuntar a una forma de resolver el problema (...)” (Goleman, 1996, p. 134).

A partir de lo anterior, los docentes y educadoras se consolidan como actores claves, ya que deben jugar un rol fundamental en el establecimiento “después de los padres y alumnos, los líderes más importantes son los profesores. Ellos son los responsables de los procesos que se llevan a cabo en las aulas para posibilitar el aprendizaje y, por consiguiente, son los verdaderos líderes del rendimiento” (Murgatroid y Morgan, 2002, p. 13, como se citó en Palacios, 2019, p. 486).

De esta forma, el liderazgo pedagógico se configura como una variable con un impacto directo en los resultados educativos de los estudiantes, tal como señalan los expertos, vinculado al ámbito emocional y la dimensión afectiva

De todos modos, los resultados obtenidos constatan la importancia que el liderazgo del profesor tiene para la mejora de los procesos instructivos (Hattie, 2011) y la consecución de mayores cotas de calidad educativa. También se ha puesto de manifiesto que tal liderazgo pedagógico debe contar con una amplia presencia de la dimensión afectiva o emocional, especialmente en rasgos tales como el trato adecuado, respeto y reconocimiento a la dignidad de los estudiantes, del resto de integrantes de la institución educativa y de otras personas (...). (Palacios, 2019, p. 493)

Si bien existen muchas dimensiones que aún emergen de este proceso de crisis sanitaria por el cual se está transitando, se devela que la interacción de los individuos con el ambiente se modifica en pandemia, y el resultado de dicha interacción produce cambios colectivos (Bandura, 1971). Uno de ellos es la expresión de emociones colectivas que se van generando, tensionando y transformando las formas en que se concibe y se ejerce el liderazgo pedagógico, por lo que resulta crucial mantenerse flexibles, receptivos y alertas con lo que siente cada uno y los demás. El cuidado y autocuidado son esenciales en contexto laboral, y reforzar la inteligencia emocional colectiva una condición indispensable, ya que sin ésta las unidades educativas pueden llegar a peligrar su existencia como organización (Goleman, 1996), debido a la complejidad del medio escolar en que se produce gran cantidad de interacciones humanas diarias, y, por eso mismo, surgen múltiples situaciones emergentes de manera frecuente.

#### **2.4. Relación entre el liderazgo pedagógico y la formación en gestión de emociones**

Comprendiendo que, según los expertos, el ejercicio de la docencia es considerada como uno de los trabajos más desafiantes y estresantes debido a la complejidad de estar expuesto constantemente a un otro y “(...) donde el docente no sólo tiene que trabajar la gestión de sus propias emociones, sino las de los alumnos, familias, padres y compañeros, lo que en ocasiones puede llevar a desbordarlo, generando sentimientos de malestar, estrés o frustración” (López, Jiménez y López, 2011 en Fincias & Conde, 2018, p. 581), se vuelve fundamental la necesidad de formación en el ámbito socioemocional. Diversas investigaciones



ponen en evidencia el “efecto positivo en los estudiantes en aspectos como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima de aula (Navarro, 2018, p. 15).

Con respecto a las educadoras y formación docente inicial, Muñoz (2015) realiza un estudio en el país que devela la necesidad que tienen las educadoras en recibir formaciones que aborden la contención afectiva y emocional, dado que resuelven y se enfrentan a diario, como indican ellas mismas “millones de problemas y contenemos a otros/as (dentro y fuera del aula)” (p. 217). Finalmente, las educadoras participantes de la investigación proponen que en la formación docente inicial se considere en el contenido curricular múltiples técnicas de autocuidado, medidas de protección, salud mental y estrategias de acercamiento entre los pares. Otro considerable aspecto son los asociados a temas de género, en que adquirir habilidades e inteligencia emocional permitiría manejar distintos tipos de discriminaciones de género y en el ámbito de la sexualidad, como por ejemplo, las relacionadas con el aborto y el embarazo adolescente, como también poder abordarlo con la comunidad educativa, ya que esta discriminación existe en distintos estamentos y grupos de la comunidad (Muñoz, 2015). Este nudo crítico existe también en la formación a docentes, ya que estarían recibiendo una “excesiva teorización del currículo de formación de profesores, y su consecuente distancia con las experiencias vividas en la cotidianidad del trabajo en aula” (Ferrada, 2018, pág. 150) y por tanto una disociación entre la teoría y la práctica.

Asimismo, un estudio demuestra que la formación inicial en los docentes en inteligencia emocional ayudaría respecto a que el profesorado evite el síndrome de Burnout,

cuyos síntomas son una disminución de su motivación en el trabajo, altos niveles de estrés y afectando negativamente su autoestima profesional (Falabella, 2016). Particularmente en Chile, estudios revelan, entre otras cosas, que los docentes triplican las tasas de depresiones, angustia, crisis de pánico de la población adulta chilena (Cornejo R. , 2003). Este síndrome cada vez más frecuente en este grupo, ya que este afecta negativamente la calidad de la enseñanza y la relación con el alumnado, por tanto, los docentes identifican que la práctica de la regulación de las emociones como esencial para poder controlar los procesos del aula (Palomera & Brackett, 2008). Sumado a lo anterior, una evaluación que realizó la Universidad de Cantabria en España, respecto a un programa de educación emocional dirigido a la formación inicial docente, dicta que el programa había tenido un impacto importante en cuanto a indicadores como la empatía, autoestima, obtener más confianza al momento de hablar en público y saber afrontar posibles “afectos negativos” por parte de los estudiantes (Palomera, Briones, & Gómez-Linares, 2017).

A su vez, un estudio realizado por la Universidad de Navarra en España demuestra que existen habilidades que ayudan a desarrollar emociones opuestas a las que se siente con el síndrome de Burnout, estas son el agotamiento extremo, la desmotivación y el cinismo, estas habilidades son las siguientes

La percepción emocional que supone el ser capaz de identificar las propias emociones y de expresarlas adecuadamente; la integración emocional, la forma en que las emociones percibidas y expresadas influyen en la cognición; y la regulación

emocional, o capacidad para que los propios pensamientos sean promotores del crecimiento emocional, intelectual y personal. (Peñalva, 2017, p. 208)

Por lo tanto el desarrollo de la inteligencia emocional se vuelve fundamental en cuanto “(...) juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y la capacidad adaptativa de los individuos para afrontar situaciones estresantes (Martínez *et al.*, 2014, como se citó en Peñalva, 2017, p. 208). Otro aspecto a considerar para mitigar los efectos del síndrome de Burnout y que tendría un efecto positivo en cuanto al rendimiento laboral de los docentes es la práctica cotidiana y en la sala de clases del Mindfulness o atención plena

Weare (2014) resume los beneficios de la atención plena para el profesorado, basando sus conclusiones en 13 estudios publicados en revistas académicas que han demostrado reducciones del estrés, mejora de la salud mental, mayor bienestar, aumento de la bondad y la compasión, una mejor salud física, un aumento del rendimiento cognitivo y un mayor rendimiento laboral. (Body *et al.*, 2016, pág. 48 y 49)

Otra técnica que resulta útil para disminuir el nivel de estrés y Burnout en el profesorado es el Psicodrama. En efecto, existe evidencia de talleres vivenciales de esta disciplina que lograron disminuir los niveles de malestar en los docentes de la región (Chaboux, 2017), además de ser una técnica altamente formativa y

terapéutica si se trabaja mediante una metodología grupal entre los docentes (Manrique, 2019).

En esta misma línea, los expertos recomiendan, según resultados de evaluaciones a programas de formaciones de educación emocional, que se generen estas instancias de manera sistemática y que cuenten con “una metodología activa y participativa, basada en las experiencias previas, donde centremos el foco de atención en el “saber ser” y “saber hacer” más que en el “saber” o “conocer” (Bisquerra, 2005; Imbernom, 2007; Muñoz de Morales, 2005, como se citó en Fincias & Conde, 2018, p.593).

Por último, según las fases esenciales para la creación de modelos de programas en educación emocional desarrollado por Navarro (2018), modelo probado en programas de formación emocional como por ejemplo en la ciudad de Barcelona, España, consiste en siete etapas, de las cuales se seleccionaron las cuatro primeras para poder desarrollar la AFE, las cuales son, en primer lugar, el análisis de contexto, que se realizó en base a revisión sistemática de fuentes secundarias de información, la segunda etapa es la identificación de necesidades de formación, la cual se llevó a cabo mediante la elaboración y la aplicación de un diagnóstico, luego la tercera etapa es la formulación de objetivos del programa y finalmente la planificación o definición de elementos a incluir en el programa.

## **CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO**

En el siguiente capítulo se revisará la metodología escogida para la realización de esta AFE, así como la justificación, relevancia, viabilidad, muestra y operacionalización de las variables.

### **3.1. Justificación**

A partir de la implementación de las Redes de Mejoramiento Educativo iniciado por el Servicio Local el presente año, bajo modalidad virtual producto a la contingencia mundial y nacional de pandemia COVID-019, estos espacios de trabajo colaborativo a nivel de territorio han develado tensiones y variables emergentes en los temas abordados en las sesiones de red. Una de las temáticas centrales trabajadas por docentes y educadoras del territorio fue el rol de las emociones en el contexto actual de emergencia sanitaria del país, la contención, el Burnout, la importancia de la salud mental y el liderazgo, entre otros temas.

Resultó significativo investigar respecto de los efectos que ha tenido esta crisis sanitaria en el país, enmarcado en un contexto social complejo, impactando en el ámbito en el ámbito socioemocional y el liderazgo pedagógico.

Debido al carácter exploratorio de la AFE, la importancia del estudio es sentar las bases para otros trabajos y/o investigaciones que vinculen las emociones y el liderazgo pedagógico en tiempos de crisis sanitaria en contexto educativo.

Asimismo, cuenta con un carácter transdisciplinario, ya que aborda el problema desde distintos enfoques, tanto desde las ciencias sociales, como el de la psicología y la filosofía.

### **3.2. Viabilidad**

Esta AFE tiene un enfoque cuantitativo, al ser este método funcional a lo que se pretendió averiguar. Para contactar a los sujetos, se extendió la invitación voluntaria a participar a través de los contactos existentes, mediante sus correos electrónicos institucionales.

Se aplicó un cuestionario de tipo Likert para la realización del diagnóstico a docentes y educadoras de establecimientos y jardines infantiles dependientes del Servicio Local de Educación.

### **3.3. Carácter del estudio y diseño de la muestra**

El carácter de este estudio es de tipo “no experimental”, ya que las variables no se sometieron a manipulación o control por parte de la investigadora, con el objetivo de recoger los datos desde su propio contexto natural sin intervenir en estos. El diseño de este trabajo es de tipo transversal, esto quiere decir que los datos fueron obtenidos durante un lapso temporal único.

Finalmente, este estudio contempló el empleo de una técnica cuantitativa de producción de datos: Cuestionario tipo Likert.

### **3.4. Universo y Muestra**

El universo está compuesto por docentes y educadoras<sup>1</sup> de párvulos de establecimientos educativos y jardines infantiles. La muestra se compone de docentes y educadoras dependientes del servicio local que integra tres comunas de la región Metropolitana. El universo total de docentes es de 1251, mientras que las educadoras de jardines son 101<sup>2</sup>. El tipo de muestra es por cuotas, representativo y no probabilístico (Fachelli, 2015).

Para acceder al campo de los sujetos, se utilizó los contactos preexistentes con los agentes, en este caso a través de registros pertenecientes al servicio, para ubicar y contactar a

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar que según la dotación del servicio local año 2021, no existen educadores que se identifiquen como hombres trabajando en jardines infantiles del territorio, por lo cual se justifica el término en femenino.

<sup>2</sup> Dotación servicio local de educación, 2021.

los demás miembros del campo. Se tomó contacto con ellos para informarles del proyecto y solicitarles su colaboración mediante correo electrónico institucional.

En cuanto a la representación de la muestra, cabe mencionar que “una muestra representativa es el equivalente de un 20% o 30 % del total de la población. Con estos porcentajes es posible generalizar los resultados (...)” (Normas APA, 2021). En ese sentido, se eligió el 20% para representar la muestra, decisión tomada en base a elementos viabilidad debido al contexto actual de pandemia.

Para la selección de los docentes y educadoras que componen la muestra, es decir, los que fueron contemplados para el diagnóstico, se tuvieron en consideración los siguientes criterios de representación:

- **Representación por tipo de establecimiento:**

Docentes de establecimientos con distintos tipos de oferta educativa, de educación de adultos, educación regular (básica y media), educación especial y jardines infantiles.

- **Representación geográfica:** Los docentes deben ejercer en establecimientos y jardines ubicados en las tres comunas del Servicio Local de Educación considerado.



- **Vigencia del cargo:** Tiene que estar ejerciendo, al momento de la investigación, la profesión como docente de aula en el establecimiento o de educadora de jardín infantil.
  
- **Representación por sexo:** Docentes de ambos sexos, hombres y mujeres. En el caso de las educadoras, existen solo mujeres ejerciendo la profesión a nivel territorial.

Se presenta en la siguiente tabla la matriz muestral que se compuso para esta AFE:

**Tabla 1***Matriz Muestral para aplicación de instrumento*

| <b>Ocupación</b><br><b>Sexo</b> | <b>Docentes de establecimientos de educación básica, media, adultos y especial</b> | <b>Total Muestra (20%)</b> | <b>Educadoras de Jardines Infantiles</b> | <b>Total muestra (20%)</b> |
|---------------------------------|--|----------------------------|--|----------------------------|
| Mujeres                         | 911  | 182                        | 101                                      | 20                         |
| Hombres                         | 340  | 68                         | 0  | 0                          |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>1251</b>  | <b>250</b>                 | <b>101</b>                               | <b>20</b>                  |

*Nota: Información de la cantidad total de docentes y educadoras fue extraída de las bases de datos de la dotación Servicio Local de Educación, 2021.*

### 3.5. Instrumento y técnica de recolección de información y datos

Partiendo de la base de que “las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos o conceptos a que hacen referencia” (Hernández & Bravo, 2017, pág. 237), es que se ha optado por profundizar en el tema investigado a través de la aplicación de un instrumento cuantitativo (Roberto Hernández *et al.*, 2014) que es el método de escalamiento de Likert y que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p. 238).

Se aplicó un cuestionario de tipo Likert a docentes hombres y mujeres y educadoras de establecimientos educacionales y jardines infantiles de tres comunas. Respecto al instrumento se puede mencionar que

(...)este instrumento consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Sierra, 1994, p. 194), puede tratar sobre: un programa, una forma de entrevista o un instrumento de medición. Aunque el cuestionario usualmente es un procedimiento escrito para recabar datos, es posible aplicarlo verbalmente. (Corral, 2010, p. 156)

El instrumento de medición elaborado se basa en las tres dimensiones del instrumento usado en el estudio TMMS-24 de estudiantes de enfermería, en Concepción, Chile, realizado por Maritza Espinoza Venegas, Olivia Sanhueza Alvarado, Noé Ramírez Elizondo y Katia Sáez Carrillo el año 2015, que son la percepción emocional, la comprensión y la regulación emocionales. La validez se realizó por medio de un análisis factorial confirmatorio, que “permitió comprobar si los factores y las variables que componen la escala de TMMS-24, concordaban con la teoría preestablecida de tri-dimensionalidad” (p. 141).

De esta manera la “confiabilidad interna del instrumento original fue de 0,95 (95%)” (Venegas *et al.*, 2015, pág. 142). A su vez, para cada una de las dimensiones, las medidas del coeficiente Alfa de Cronbach obtenidos fueron superiores al 85% (Venegas *et al.*, 2015). Además, se agrega la sección que contempla la variable primaria número dos, liderazgo pedagógico, por lo cual las variables están separadas con el fin de no contaminarse entre ellas, en concordancia con los objetivos de la AFE.

Este cuestionario será aplicado en primera instancia en su forma piloto, se realizó a través de la plataforma “Google Meet”, adaptándonos al contexto sanitario actual “en medio de esta emergencia mundial por la pandemia de COVID-19 necesitamos matizar o reorientar estas miradas metodológicas sobre los comportamientos sociales que arrojen luz sobre la congruencia o la incongruencia entre las representaciones o discursos y las prácticas sociales concretas” (Hernán-García *et al.*, 2020, pág. 298).

Además, se sometió el instrumento adaptado a un Juicio de Expertos, es decir, fue revisado y validado por expertos en metodología cuantitativa que puedan dar su opinión científica, cambiando ciertos aspectos y/o adaptando ciertas dimensiones del instrumento si fuese necesario.

### **3.6. Análisis de información y datos**

Se realizó una revisión sistemática de fuentes secundarias de información con literatura actualizada respecto a los ámbitos que integran este proyecto AFE, centrado principalmente en las dimensiones de formación socioemocional, formación docente, liderazgo pedagógico en contexto de pandemia COVID-019.

El cuestionario tipo Likert se realizará a través del instrumento “Google Forms” por lo que las respuestas se traducen en gráficos por la misma herramienta virtual, en la sección “Respuestas”. Con los gráficos y tablas arrojadas se efectuó un análisis estadístico descriptivo.

Por último, se trianguló esta información y los datos provenientes de los resultados del diagnóstico, y se expondrán los hallazgos en la sección “análisis de resultados”.

### **3.7. Clasificación y operacionalización de las variables en estudio**

Según las variables de esta AFE es que elaboró una matriz de operacionalización que permitirá la clasificación y posterior análisis de datos recogidos a través del instrumento ya descrito anteriormente, es que se presentan los siguientes diagramas con la definición conceptual de cada variable, gestión de emociones y liderazgo pedagógico, con sus dimensiones y sus definiciones, tal como se evidencia en las siguientes tablas (2 y 3):

**Tabla 2**

*Variable gestión de emociones y sus tres dimensiones con sus respectivos temas*

| VARIABLE   | DIMENSIÓN  | TEMAS   |
|--|--|---|
| <p>Capacidad de regular las emociones logrando que estas no interfieran en la toma de decisiones de forma inmediata, facilitando la resolución de problemas y adaptación al medio (Villardón &amp; Yániz, 2014).</p> | <p>Exactitud con la que una persona puede identificar en si misma los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan (...) Se incluye la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada (González, R. C., Aranda, D. R., &amp; Berrocal, P. F., 2010).</p> | <p>1. Identificación de correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan.<br/>2. Disposición de la persona a relevar las emociones y dedicarse a pensar en las emociones.</p> |
|  | <p>Capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado (González, R. C., Aranda, D. R., &amp; Berrocal, P. F., 2010).</p>  | <p>1. Clasificación de las emociones (significante) de las emociones y relacionarlas con su significado.<br/>2. Comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional.</p>                |

*Nota: Elaboración propia*

Continuación de la tabla 2 con la última dimensión de la variable gestión de emociones:

| VARIABLE   | DIMENSIÓN   | TEMAS  |
|--|---|--|
| <p>Capacidad de regular las emociones logrando que estas no interfieran en la toma de decisiones de forma inmediata, facilitando la resolución de problemas y adaptación al medio (Villardón &amp; Yániz, 2014).</p> | <p>Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan (González, R. C., Aranda, D. R., &amp; Berrocal, P. F., 2010).</p> | <p>1. Propensión a la auto apertura de las emociones, tanto positivas como negativas y reconocer su importancia.</p> <p>2. Utilización de las emociones propias y de los</p> |

*Nota: Elaboración propia*



Ahora bien, respecto a la variable liderazgo pedagógico se presenta la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Variable liderazgo pedagógico y sus dos dimensiones con sus respectivos temas*

| VARIABLE   | DIMENSIÓN  | TEMAS   |
|--|--|---|
| <p>El proceso mediante el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes (York-Barr y Duke, 2004, pp. 287-288).</p> | <p>Dimensión emocional es clave en el desempeño de un liderazgo altamente eficaz (Branson, 2010), se traduce en tener una actitud empática en relación con las carencias, intereses y necesidades, especialmente de los estudiantes (Goleman y Cherniss, 2013), permitirá a los docentes ofrecer una respuesta educativa y humana adecuada(...) el docente líder debe tratar con cortesía, amabilidad, delicadeza y consideración a todas las personas del centro educativo (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).</p> | <p>1. Disposición a ser empático/a con los demás, en relación con las carencias, intereses y necesidades, especialmente de los estudiantes</p> <p>2. Inclinación al trabajo colaborativo y capacitarse para fortalecer la organización.</p> |

*Nota: Elaboración propia*

Continuación de la tabla 3:

| VARIABLE   | DIMENSIÓN   | TEMAS  |
|--|---|--|
| <p>El proceso mediante el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes (York-Barr y Duke, 2004, pp. 287-288).</p> | <p>Dimensión anticipadora, de gran relevancia en el liderazgo pedagógico puesto que el profesional ha de tener visión previa de lo que puede ocurrir cuando él o ella mismo/a toma determinadas decisiones. Algunos autores definen tal visión como pensamiento estratégico (Branson,2010).</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de situaciones y roles en el aula.</li> <li>2. Anticipación a consecuencias posteriores de decisiones que toma</li> </ol> |

*Nota: Elaboración propia*

A su vez, la operacionalización de la variable gestión de emociones respecto a los ítems del instrumento se presenta en la tabla 4:

**Tabla 4**

*Operacionalización de variable gestión de emociones, temas e ítems del instrumento aplicado*

| <b>Dimensión</b>             | <b>Temas</b>   | <b>Item/afirmación</b>   |
|------------------------------|--|--|
| <b>Percepción emocional</b>  | 1. Identificación de correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan.               | 1. Presto mucha atención a los sentimientos                            |
|                              |  | 2. Normalmente me preocupo mucho por lo siento                         |
|                              |  | 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis sentimientos              |
|                              |  | 4. Pienso que merece la pena pensar en mis emociones y estado de ánimo |
|                              | 2. Disposición de la persona a relevar las emociones y dedicarse a pensar en las emociones.          | 5. Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos                  |
|                              |  | 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente                         |
|                              |  | 7. A menudo pienso en mis sentimientos                                 |
|                              |  | 8. Presto mucha atención a como me siento                              |
| <b>Comprensión emocional</b> | 1. Clasificación de las emociones (significante) de las emociones y relacionarlas con su significado | 9. Tengo claro mis sentimientos  |
|                              |  | 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos                      |
|                              |  | 11. Casi siempre sé cómo me siento                                     |
|                              |  | 12. Conozco mis sentimientos sobre las personas                        |
|                              | 2. Comprensión de las emociones y utilizar el conocimiento emocional.                                | 13. Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones        |
|                              |  | 14. Siempre puedo decir cómo me siento                                 |
|                              |  | 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones                       |
|                              |  | 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos                         |

*Nota: Elaboración propia.*

Por último, respecto a la operacionalización de la variable liderazgo pedagógico respecto a los ítems del instrumento se presenta la tabla 5:

**Tabla 5**

*Operacionalización de variable liderazgo pedagógico, temas e ítems del instrumento aplicado*

| <b>Dimensión</b>    | <b>Temas</b>  | <b>Item/afirmación</b>   |
|---------------------|---|--|
| <b>Afectiva</b>     | Actitud empática en relación con las carencias, intereses y necesidades, especialmente de los estudiantes | 25. Me siento preocupado cuando uno de mis estudiantes tiene alguna inquietud o problema   |
|                     |   | 26. Soy capaz de flexibilizar en la planificación de la clase ante situaciones emergentes que afectan a mis estudiantes                                    |
|                     | Capacidad de trabajo colaborativo y capacitarse para fortalecer la organización                           | 27. Generalmente tomo decisiones sin consultarle a mis colegas   |
|                     |   | 28. Siento más interés que antes en capacitarme sobre gestión de las emociones o temáticas similares para fortalecer la institución en la que me desempeño |
| <b>Anticipadora</b> | Capacidad de identificar situaciones y roles en el aula   | 29. Siento que soy capaz de identificar situaciones y roles en el aula   |
|                     | Anticipación a consecuencias posteriores de decisiones que toma   | 30. Soy capaz de anticiparme a las consecuencias de decisiones que tomo en el aula   |

*Nota: Elaboración propia.*

Respecto de las condiciones éticas para la etapa de diagnóstico,

### **3.8. Condiciones éticas**

Las condiciones éticas del diagnóstico se basaron en los criterios expuestos en el artículo científico titulado “Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa” (Noreña *et al.*, 2012) los cuales son:

**a) Consentimiento informado:** Los participantes del estudio estuvieron de acuerdo con responder el instrumento de diagnóstico, conociendo tanto sus derechos como sus responsabilidades como actores informantes.

**b) Manejo de riesgos:**

Dos aspectos se consideraron para minimizar los riesgos a los participantes en la investigación. El primero se refiere a que la investigadora cumplió con cada una de las responsabilidades y obligaciones adquiridas con los informantes; el segundo está relacionado con el manejo posterior de los datos proporcionados ya que los resultados del estudio no serán ser utilizados con fines distintos a los que inicialmente se han proyectado.

**b) Confidencialidad:**

La confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos, por lo que no se solicitó identificación de nombre y/o apellido en las preguntas de caracterización.

Finalmente, la AFE sólo tiene fines académicos, por lo que estará a disposición de quien la requiera para esos propósitos.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, y a modo de diagnóstico, se presentan los resultados del instrumento aplicado, en base a las decisiones metodológicas expuestas en el capítulo anterior. Para el análisis de los datos se usó el programa Excel, la base de datos se descargó desde la encuesta en su formato Google Formularios.

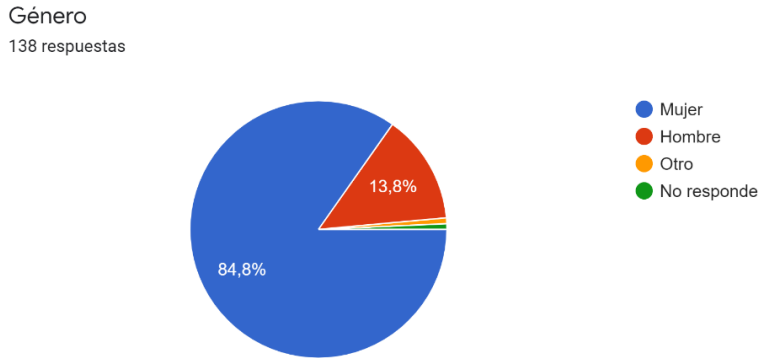
### 4.1. Análisis de variables de caracterización de la muestra

Del total de la muestra considerada, es decir, 270 personas, respondieron en total 138 personas. En relación con lo anterior, es que el total de participantes de esta encuesta corresponde a un 55% del total de muestra contemplada en esta AFE.

Con respecto a la variable género, a nivel metodológico siendo contempladas 202 mujeres (corresponde a un 75% de la muestra total, es decir de las 270 personas) y 68 hombres (representando el 25 % de la muestra total), respondieron en total 117 mujeres, es decir un 58% del total de las mujeres consideradas en la muestra (202) y 19 hombres, correspondiente a un 28% de los hombres considerados para la muestra (68). Una persona respondió que se considera de otro género, y otra persona optó por no responder a la pregunta, como se observa en el siguiente gráfico:

## Gráfico 1

### Caracterización variable género

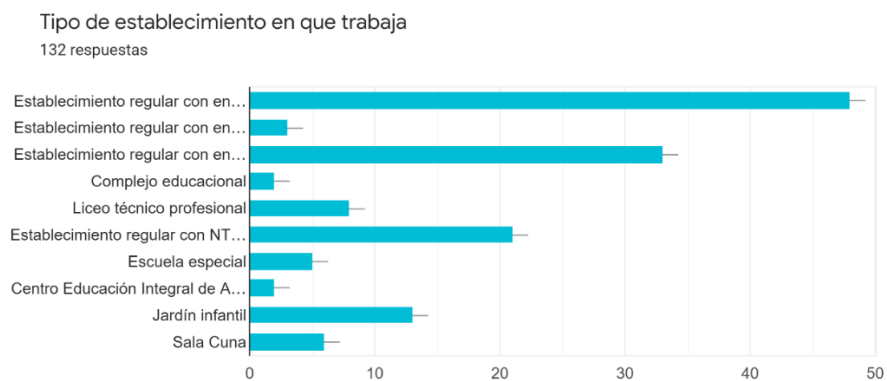


*Nota: Gráfico extraído en base a las respuestas procesadas de la encuesta mediante la plataforma Google Formularios.*

Ahora bien, respecto al tipo de establecimiento en que trabajan, la mayoría de la muestra indica que pertenece laboralmente a un establecimiento regular de enseñanza básica (36,4%), le sigue los que trabajan en establecimientos regulares con enseñanza básica y media (25%), y los establecimientos regulares que cuentan con NT1 y/o NT2 y también con enseñanza básica (15,9%). Los menos representados son las escuelas especiales (3,8%) y Centros de Educación Integral de Adultos (1,5%) como se observa en el siguiente gráfico:

## Gráfico 2

*Tipo de establecimiento en que trabajan los participantes de la encuesta*



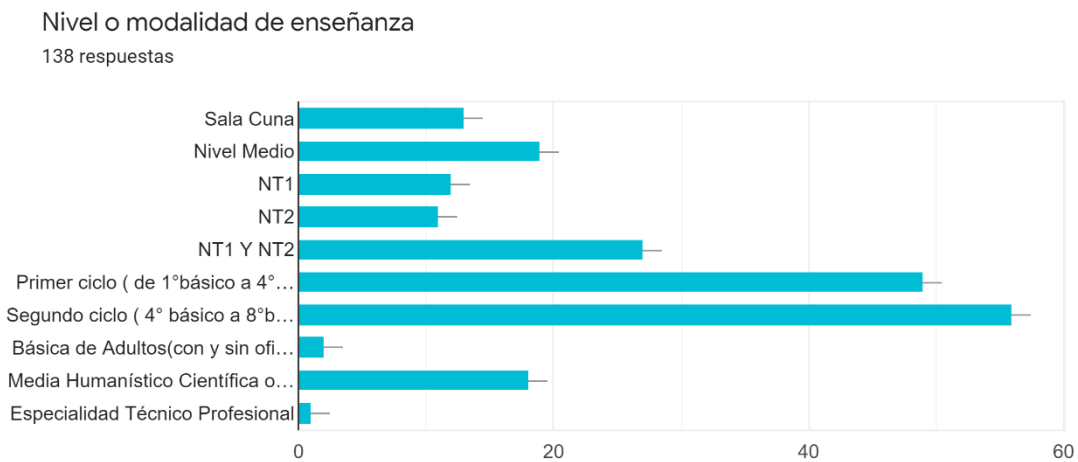
*Nota: Gráfico extraído en base a las respuestas procesadas de la encuesta mediante la plataforma Google Formularios.*

Con respecto a la modalidad de enseñanza, la mayoría de los participantes imparten clases en segundo ciclo básico (40,6%), luego los de primer ciclo básico (35,5%) y los de nivel educativo NT1 y NT2 (19,6%). Los que menos están representados son las personas que imparten clases en el nivel de enseñanza básica de adultos (1,4%) y especialidad técnico profesional con un 0,7%, como se evidencia en el gráfico 3:



### Gráfico 3

*Nivel o modalidad de enseñanza participantes de la encuesta*

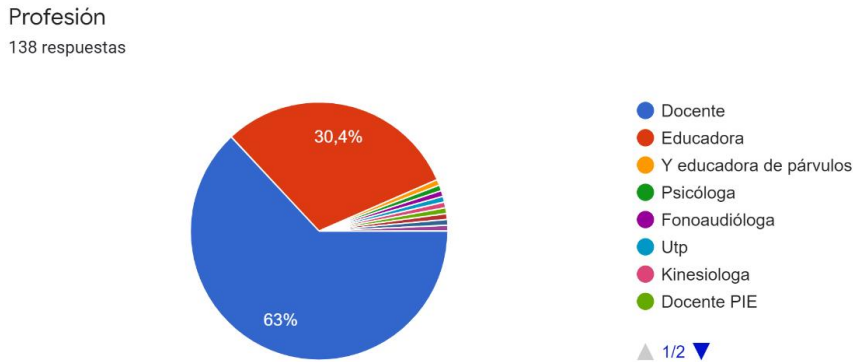


*Nota: Gráfico extraído en base a las respuestas procesadas de la encuesta mediante la plataforma Google Formularios.*

Analizando la variable profesión, se puede apreciar que la mayoría de los participantes indican que son docentes, representando el 63% de la muestra total. Por otro lado, el 30,4 % son educadoras de párvulos, como se observa en el gráfico 4:

#### Gráfico 4

##### *Profesión de los participantes de la muestra*



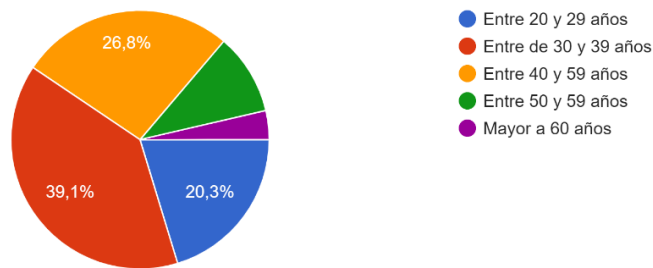
*Nota: Gráfico extraído en base a las respuestas procesadas de la encuesta mediante la plataforma Google Formularios.*

El siguiente gráfico evidencia la representación de la muestra según la variable edad, en que se aprecia que la mayoría de los participantes pertenecen al rango de edad entre 30 y 39 años (39,1%), siguiendo los que se sitúan en el rango de edad entre 40 y 59 años (26,8%). Los menos representados son los que pertenecen al rango de edad entre 50 y 59 años (10,1%) y los que poseen más de 60 años (3,6%). Por tanto, la muestra se compone mayoritariamente de docentes y educadoras en pleno desarrollo de su vida profesional, es decir, no se acercan a la edad de jubilación. Los datos se pueden apreciar a continuación:

## Gráfico 5

### *Caracterización variable rango de edad*

Rango de Edad  
138 respuestas



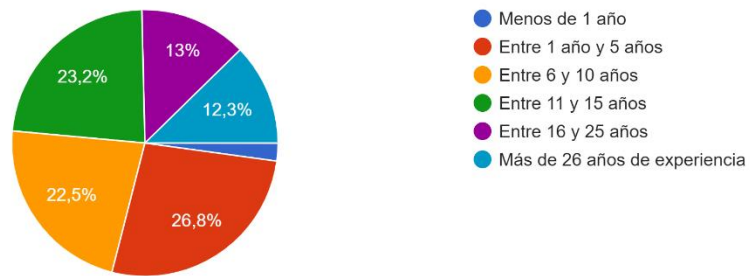
*Nota: Gráfico extraído en base a las respuestas procesadas de la encuesta mediante la plataforma Google Formularios.*

Por último, en relación con los años de desempeño laboral de los participantes, se puede apreciar que la mayoría de los participantes poseen entre 1 año y 5 años de desempeño laboral (26,8 %), siguiendo los que poseen entre 11 y 15 años de experiencia laboral (23,2%). Los menos representados en este ítem son los que indican tener más de 26 años de experiencia (12,3%) y los que tienen menos de un año de desempeño laboral (2,2%), por ende, la muestra cuenta con experiencia laboral de más de un año de docencia en el servicio, como se evidencia en el gráfico 6:

## Gráfico 6

### *Caracterización variable años de desempeño laboral*

Años de desempeño laboral  
138 respuestas



*Nota: Gráfico extraído en base a las respuestas procesadas de la encuesta mediante la plataforma Google Formularios.*

#### **4.2. Análisis global de respuestas**

Considerando que, la escala Likert va en un rango de afirmaciones u opciones de respuestas, de muy en desacuerdo a muy de acuerdo, representadas por los valores del uno al cinco, se expone el análisis global de respuestas, es decir, incluyendo tanto de la variable gestión de emociones como liderazgo pedagógico, como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla 6**

*Frecuencia y porcentaje global de respuestas de la encuesta*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------|------------|------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 133        | 3%         |
|                     | 2     | 256        | 6%         |
|                     | 3     | 698        | 17%        |
|                     | 4     | 1157       | 28%        |
| Muy de acuerdo      | 5     | 1889       | 46%        |
| <b>Total</b>        |       | 4133       | 100%       |

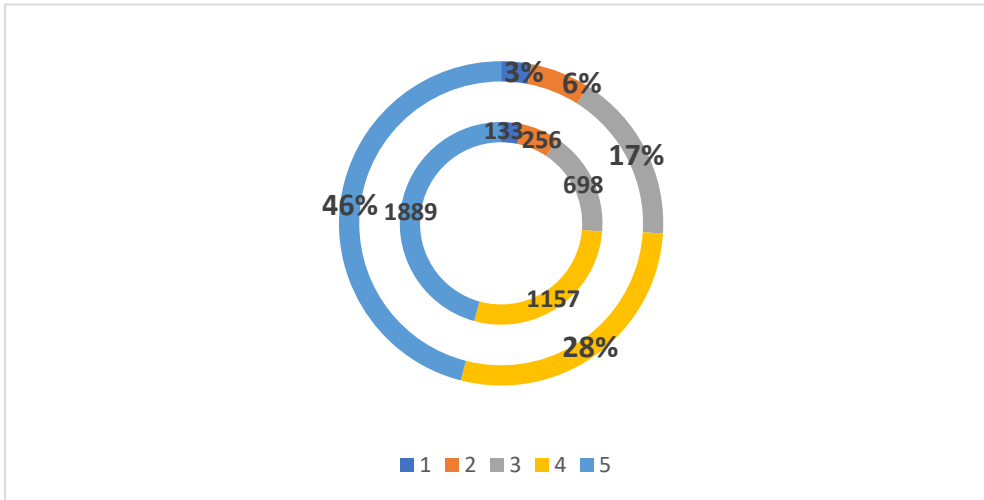
*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída en la sección “respuestas” del instrumento aplicado mediante Google Formularios.*

Se observa, que el porcentaje menor de respuestas, es decir un 3%, se sitúa en el valor 1 cuya opción de respuesta es muy en desacuerdo. La mayoría de las respuestas se concentran en los dos últimos valores, 4 y 5, con un 28% y un 46% respectivamente, siendo el valor 5 el más elegido entre los participantes, cuya opción de respuesta es muy de acuerdo con las afirmaciones presentadas.

Para evidenciar de mejor manera este análisis global, se presenta el siguiente gráfico:

## Gráfico 7

*Frecuencia y porcentaje de respuestas total*



*Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos extraída de la encuesta aplicada.*

### 4.2.1. Análisis de la variable gestión de emociones

En relación con la variable gestión de emociones, se puede apreciar que, a nivel general sigue la misma tendencia de respuestas que el análisis global, es decir, va aumentando el porcentaje de respuestas según la escala de valores (1 al 5), como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla 7**

*Percepción global variable gestión de emociones*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------|------------|------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 97         | 3%         |
|                     | 2     | 214        | 6%         |
|                     | 3     | 597        | 18%        |
|                     | 4     | 986        | 30%        |
| Muy de acuerdo      | 5     | 1411       | 43%        |
| <b>Total</b>        |       | 3305       | 100%       |

*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída.*

De esta forma, la menor frecuencia de respuestas se concentra en los valores 1 y 2, con un 3% y 6% respectivamente, y la mayor frecuencia se encuentra en los valores 4 y 5 con un 30% y un 43%. Por tanto, se puede apreciar que la mayoría de los participantes consideran que están de acuerdo con las afirmaciones presentadas respecto a la variable, por lo que lograrían una buena gestión de sus emociones.

Ahora bien, con respecto al análisis por dimensiones de la variable, en primer lugar, está la dimensión percepción de las emociones y su frecuencia representada en la siguiente tabla:

**Tabla 8**

*Apreciación de docentes y educadoras dimensión percepción de las emociones*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------|------------|------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 42         | 4%         |
|                     | 2     | 100        | 9%         |
|                     | 3     | 208        | 19%        |
|                     | 4     | 287        | 26%        |
| Muy de acuerdo      | 5     | 464        | 42%        |
| <b>Total</b>        |       | 1101       | 100%       |

*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída.*

Se evidencia, según los datos expuestos en la tabla 8, que al igual que el caso anterior, las respuestas van de menos a más, es decir, la menor frecuencia de respuestas y por tanto menor porcentaje se concentra en los valores 1 y 2, con un 4% y 9% respectivamente, y la mayor frecuencia y porcentaje se encuentra en los valores 4 y 5 con un 26% y un 42%, siendo el valor 5 el que concentra mayor cantidad de preferencias, por dieciséis puntos más que el valor 4. De esta forma, la mayoría de los participantes consideran que logran percibir sus emociones, teniendo disposición a relevarlas y dedicarles importancia en su día a día.

En cuanto a la segunda dimensión, comprensión de las emociones, se aprecian lo siguientes datos, según la tabla 9:



**Tabla 9**

*Apreciación de docentes y educadoras dimensión comprensión de las emociones*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia  | Porcentaje  |
|---------------------|-------|-------------|-------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 32          | 3%          |
|                     | 2     | 54          | 5%          |
|                     | 3     | 185         | 17%         |
|                     | 4     | 375         | 34%         |
| Muy de acuerdo      | 5     | 455         | 41%         |
| <b>Total</b>        |       | <b>1101</b> | <b>100%</b> |

*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída.*

Se mantiene la tendencia del incremento gradual, la concentración del porcentaje de respuesta va de menos a más, es decir, el menor porcentaje se concentra en los valores 1 y 2, con un 3% y 5% respectivamente, y el mayor porcentaje se encuentra en los valores 4 y 5 con un 34% y un 41%. Por tanto, el valor 5 sigue concentrando la mayor cantidad de respuestas, como se apreció en los casos anteriores. Es decir, que la mayoría de los participantes considera que es capaz de comprender sus emociones, poder clasificarlas y utilizar el conocimiento emocional en distintos contextos, al estar mayoritariamente muy de acuerdo con las afirmaciones de esta sección del instrumento.

Por último, en cuanto a la tercera y última dimensión de la variable, regulación de las emociones, se expone la tabla 10:

**Tabla 10**

*Apreciación de docentes y educadoras dimensión regulación de las emociones*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia  | Porcentaje  |
|---------------------|-------|-------------|-------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 23          | 2%          |
|                     | 2     | 60          | 5%          |
|                     | 3     | 204         | 19%         |
|                     | 4     | 324         | 29%         |
| Muy de acuerdo      | 5     | 492         | 45%         |
| <b>Total</b>        |       | <b>1103</b> | <b>100%</b> |

*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída.*

En este caso, se mantiene la tendencia del incremento gradual, las respuestas se presentan de la siguiente forma: El menor porcentaje de respuestas se concentra en los valores 1 y 2, con un 2% y 5% respectivamente, y el mayor porcentaje se encuentra en los valores 4 y 5 con un 29% y un 45%. El valor 5 superando por dieciséis puntos el valor 4 de la escala Likert. Así, se puede visualizar que la mayoría de los participantes afirman estar muy de acuerdo con lograr regular sus emociones, a la auto apertura de éstas, tanto positivas como negativas, como también valorar su importancia.

En esta sección, se realiza un análisis más focalizado en cuanto se observa la cantidad de docentes que responden cada una de las afirmaciones de la encuesta, a modo de analizar de manera más profunda cada una de las variables, comenzando con la variable gestión de emociones, como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla 11**

*Percepción de docentes y educadoras sobre los items de la variable gestión de emociones*

| Número de ítem | ítem  | Cantidad de docentes y/o educadoras que afirmaron |    |    |    |     |
|----------------|---|---|----|----|----|-----|
|                |   | 1   | 2  | 3  | 4  | 5   |
| 1              | Presto mucha atención a los sentimientos                            | 1   | 1  | 12 | 37 | 87  |
| 2              | Normalmente me preocupo mucho por lo siento                         | 2   | 3  | 21 | 52 | 60  |
| 3              | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis sentimientos              | 4   | 13 | 23 | 39 | 58  |
| 4              | Pienso que merece la pena pensar en mis emociones y estado de ánimo | 4   | 5  | 12 | 25 | 92  |
| 5              | Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos                  | 12  | 33 | 48 | 24 | 20  |
| 6              | Pienso en mi estado de ánimo constantemente                         | 9   | 23 | 37 | 31 | 37  |
| 7              | A menudo pienso en mis sentimientos                                 | 5   | 13 | 30 | 40 | 50  |
| 8              | Presto mucha atención a como me siento                              | 1   | 9  | 25 | 39 | 60  |
| 9              | Tengo claro mis sentimientos  | 3   | 4  | 21 | 38 | 72  |
| 10             | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos                       | 2   | 5  | 15 | 51 | 65  |
| 11             | Casi siempre sé cómo me siento                                      | 1   | 6  | 25 | 44 | 62  |
| 12             | Conozco mis sentimientos sobre las personas                         | 0   | 2  | 24 | 47 | 64  |
| 13             | Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones         | 0   | 2  | 20 | 53 | 63  |
| 14             | Siempre puedo decir cómo me siento                                  | 4   | 15 | 35 | 42 | 40  |
| 15             | A veces puedo decir cuáles son mis emociones                        | 11  | 13 | 28 | 48 | 38  |
| 16             | Puedo llegar a comprender mis sentimientos                          | 11  | 7  | 17 | 52 | 51  |
| 17             | Aunque me sienta triste tengo visión optimista                      | 1   | 6  | 27 | 44 | 60  |
| 18             | Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables             | 1   | 8  | 27 | 42 | 60  |
| 19             | Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida           | 10  | 12 | 38 | 43 | 35  |
| 20             | Intento pensar positivamente aunque me sienta mal                   | 1   | 9  | 28 | 39 | 60  |
| 21             | Si le doy muchas vueltas a las cosas trato de calmarme              | 5   | 15 | 20 | 46 | 52  |
| 22             | Me preocupo por tener buen estado de ánimo                          | 1   | 3  | 23 | 39 | 72  |
| 23             | Tengo mucha energía cuando me siento feliz                          | 0   | 1  | 10 | 21 | 106 |
| 24             | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi ánimo                      | 4   | 6  | 31 | 50 | 47  |

*Nota: Elaboración propia*

Como se observa, existen ítems que no siguen la tendencia global presentado en el análisis global, es decir, en los que el valor 5 no es el más preferido, y es superado de manera significativa por el valor 4, como lo es el caso del ítem “A veces puedo decir cuáles son mis emociones”, con 48 personas que prefirieron el valor 4 y 38 que eligieron el 5, es decir, diez puntos superiores, por lo cual al focalizar y priorizar los contenidos del programa de formación que se va a proponer se debe tener este aspecto en consideración.

A su vez, en el ítem “Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida”, 43 personas afirman la respuesta del valor 4 y 35 personas que afirman en el valor 5, siendo ocho puntos superiores y por tanto diferenciándose de la tendencia global. Esto último demuestra que las personas afirman encontrarse en estado de inseguridad y duda de poder reemplazar pensamientos negativos por otros más positivos.

#### **4.2.2. Análisis variable liderazgo pedagógico**

A nivel general, las respuestas de esta variable tienen la misma tendencia que la descrita en el análisis global y en la variable gestión de emociones, es decir, van aumentando la concentración a medida que avanza la escala de valor, como se evidencia en la tabla 12:

**Tabla 12**

*Percepción global de docentes y educadoras variable liderazgo pedagógico*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------|------------|------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 36         | 4%         |
|                     | 2     | 42         | 5%         |
|                     | 3     | 101        | 12%        |
|                     | 4     | 171        | 21%        |
| Muy de acuerdo      | 5     | 478        | 58%        |
| <b>Total</b>        |       | 828        | 100%       |

*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída.*

Así, el ítem 1 representa el 4% del porcentaje total de respuestas y el ítem 2 un 5%, la mayoría se concentra en el ítem 4 y 5 con un 21% y un 58% respectivamente. Como se observa, el ítem 5, concentra en este caso más de la mitad de las respuestas totales de esta dimensión, con 37 puntos de diferencia con el valor 4.

Siguiendo el análisis, esta vez focalizando en la primera dimensión de esta variable, la dimensión afectiva, se observa en la tabla 13 los siguientes resultados:

**Tabla 13**

*Apreciación de docentes y educadoras dimensión afectiva*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------|------------|------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 35         | 6%         |
|                     | 2     | 42         | 8%         |
|                     | 3     | 77         | 14%        |
|                     | 4     | 82         | 15%        |
| Muy de acuerdo      | 5     | 316        | 57%        |
| <b>Total</b>        |       | 552        | 100%       |

*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída.*

Respecto a los datos expuestos, se observa en este caso que el valor 1 representa el 6% del porcentaje total de respuestas y el valor 2 un 8%, la mayoría se concentra en los valores 4 y 5 con un 15% y un 57% del total, respectivamente. El valor 5, concentra en este caso más de la mitad de las respuestas totales de esta dimensión, con 42 puntos de diferencia respecto al 4, es decir, esta es la diferencia más significativa entre estos dos valores en este análisis. Esto quiere decir que más de la mitad de los participantes están muy de acuerdo con que reconocen tener una actitud empática respecto a las necesidades, intereses o carencias particularmente de los estudiantes, además de tener la capacidad de trabajar en equipo de manera colaborativa para fortalecer la organización donde trabaja.

Por último, con respecto a la segunda y última dimensión de esta variable, la dimensión anticipadora, se evidencia en la tabla 14 lo siguiente:

**Tabla 14**

*Apreciación de docentes y educadoras dimensión anticipadora*

| Opción de respuesta | Valor | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------|------------|------------|
| Muy en desacuerdo   | 1     | 1          | 0%         |
|                     | 2     | 0          | 0%         |
|                     | 3     | 24         | 9%         |
|                     | 4     | 89         | 32%        |
| Muy de acuerdo      | 5     | 162        | 59%        |
| <b>Total</b>        |       | 276        | 100%       |

*Nota: Tabla de elaboración propia mediante la base de datos extraída.*

De esta forma, el valor 1 representa el menor porcentaje con un 0% del total de respuestas, al igual que el valor 2. La mayoría se concentra en los valores 4 y 5 con un 32% y un 59% respectivamente. Según esto último, el valor 5, concentra en este caso más de la mitad de las respuestas totales de esta dimensión, superando el valor 4 en 27 puntos. Esto quiere decir que al estar mayoritariamente muy de acuerdo con las afirmaciones de esta sección, los participantes se identifican con la capacidad de identificar distintas situaciones y roles en el aula, como también anticiparse a consecuencias o efectos de decisiones tomadas en el contexto laboral.

A continuación, se presentan los datos de forma más específica, según cantidad de personas que afirman en relación con los ítems del instrumento aplicado, en la variable liderazgo pedagógico y según cada opción de respuesta, como se aprecia en la tabla 15:



**Tabla 15**

*Percepción de docentes y educadoras sobre los ítems de la variable gestión de liderazgo pedagógico*

| Número de ítem | ITEM   | Cantidad de docentes y/o educadoras que afirman |    |    |    |     |
|----------------|--|---|----|----|----|-----|
|                |  | 1   | 2  | 3  | 4  | 5   |
| 25             | Me siento preocupado cuando uno de mis estudiantes tiene alguna inquietud o problema   | 1   | 1  | 9  | 23 | 104 |
| 26             | Soy capaz de flexibilizar en la planificación de la clase ante situaciones emergentes que afectan a mis estudiantes                                    | 0   | 0  | 5  | 16 | 117 |
| 27             | Generalmente tomo decisiones sin consultarle a mis colegas   | 32  | 37 | 37 | 17 | 15  |
| 28             | Siento más interés que antes en capacitarme sobre gestión de las emociones o temáticas similares para fortalecer la institución en la que me desempeño | 2   | 4  | 26 | 26 | 80  |
| 29             | Siento que soy capaz de identificar situaciones y roles en el aula   | 1   | 0  | 9  | 41 | 87  |
| 30             | Soy capaz de anticiparme a las consecuencias de decisiones que tomo en el aula   | 0   | 0  | 15 | 48 | 75  |

*Nota: Elaboración propia.*

Con respecto al ítem “Generalmente tomo decisiones sin consultarle a mis colegas” cabe destacar que, al estar redactado de manera negativa a diferencia de los otros ítems, produce que

se invierten los valores, es decir, el 1 representa el 5 en la escala Likert y de este modo, no existe diferencia con la tendencia global, ya que la mayor cantidad de personas prefieren los valores 4 y 5.

De esta forma, se evidencia que, en esta variable, a diferencia de la variable de gestión de emociones, al realizar el análisis por ítems no se encuentran diferencias con lo analizado de manera global, es decir, la mayoría de las personas responden en los valores 4 y 5, reuniendo la mayor cantidad de respuestas en el valor 5. Cabe destacar que esto también se ve reflejado en la afirmación “Siento más interés que antes en capacitarme sobre gestión de las emociones o temáticas similares para fortalecer la institución en la que me desempeño”, a pesar de que se podría asumir que, habiendo respondido mayoritariamente en el valor 5, no debiese existir necesidad de capacitarse o formarse en estos temas, porque se manifestó estar muy de acuerdo con las afirmaciones propuestas.

#### **4.3. Análisis de la relación entre las dimensiones de la variable de la gestión de emociones y las variables demográficas de la muestra**

Las variables de caracterización se presentaron de forma individual al inicio de este análisis de resultados, estando la de género, tipo de establecimiento, modalidad de enseñanza, rango de edad y años de desempeño profesional. Se realizó el cruce de estas variables con las dos variables primarias, de esta AFE y evidenciándose que no existen diferencias significativas tanto en gestión de emociones como liderazgo pedagógico, y siguiendo entonces la tendencia global, es decir las respuestas concentrándose mayoritariamente en los valores 4 y 5. Esto

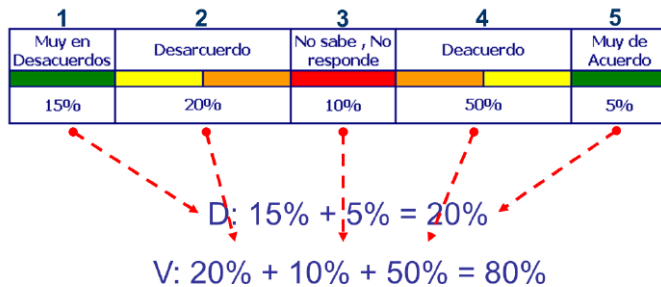
último indica que al momento de planificar el programa que se propondrá, no necesariamente se va a categorizar o segmentar en función de estas variables.

#### **4.4. Análisis según sistema de creencias**

Según el modelo diseñado por Cornejo y Marinovic (2013), los valores de respuestas en la escala Likert pertenecen a dos índices distintos: Los valores 1 y 5 pertenecen al índice de definición (D), los cuales representarían creencias consolidadas, es decir, actitudes de las que se derivan opiniones definidas, fundadas y más cerradas, menos permeables. En cambio, los valores 2,3 y 4 pertenecen al índice de variabilidad (V), es decir son actitudes que reflejan opiniones que están en duda o cuestionamiento, no consolidadas y firmes. Específicamente, el valor 4 lo componen creencias en tránsito. El siguiente diagrama representa cada uno de los valores de la escala por colores asociados a los índices descritos:

### Diagrama 3

Valores según índice de definición (D) y variabilidad (V)

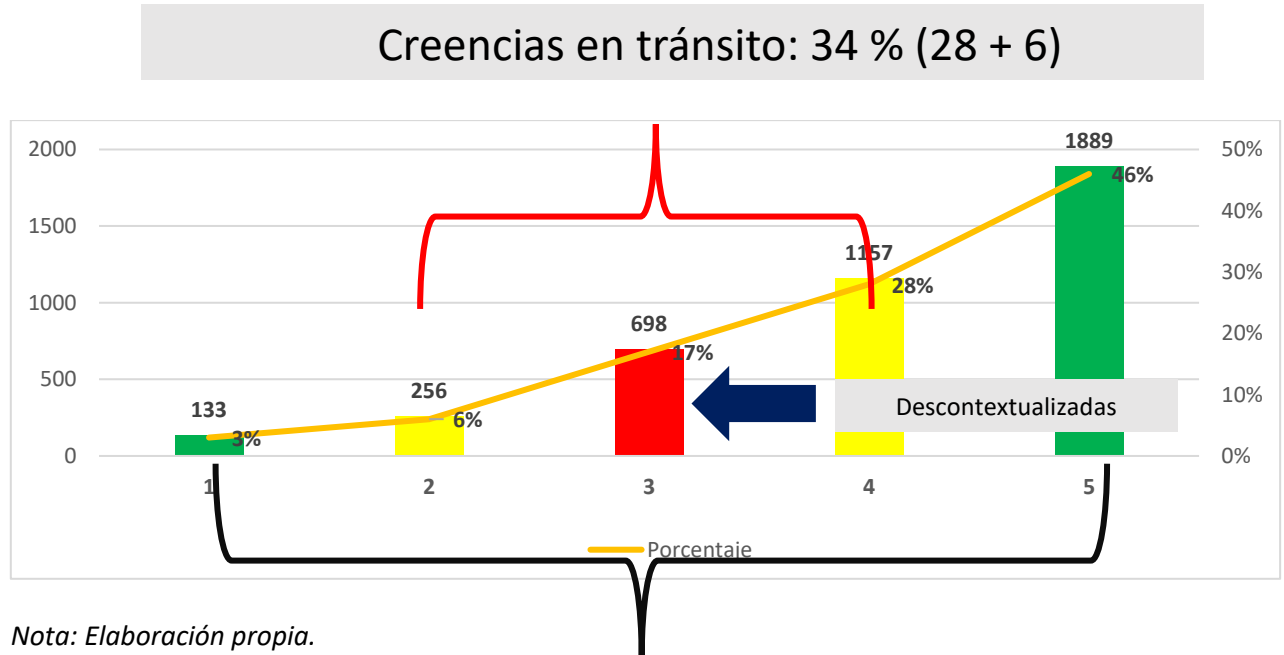


Nota: Diagrama extraído de la siguiente fuente: Cornejo, C. y Marinovic, M. (2013). Modelo de Diagnóstico Estratégico de Clima Organizacional: Una Propuesta para la Competitividad y Gestión del Cambio de las Empresas en Entornos Cambiantes. Disponible en <http://cconsultores.cl/wp-content/uploads/2013/11/Modelo-de-Diaq%C3%B3stico-Estrat%C3%A9gico-de-Clima-Organizacional.pdf>

Como se observa, los índices de definición (1 y 5) se asocian al color verde, el valor 2 y 4 representan el color amarillo variando a naranja dependiendo de la cercanía con el valor 3, en color rojo que se asocia a la opción de respuesta “No sabe, No responde”. A partir de lo anterior, y observando los valores según los colores presentados en el diagrama anterior, en el siguiente gráfico se representan los resultados globales que fueron presentados al comienzo de esta sección:

**Gráfico 8**

*Respuestas según sistema de creencias*



Se evidencia así que la mayoría de los participantes se encuentran en una posición de opiniones y actitudes consolidadas, al ver que el 49% se posiciona en la categoría de creencias arraigadas. La segunda mayoría, 34%, se representan por opiniones en tránsito o cuestionamiento en su definición (Cornejo y Marinovic, 2013). Por último, un 17% se identifica con creencias descontextualizadas.

Siguiendo este modelo, respecto a la variable gestión de emociones en la sección de cantidad de personas que afirman en los ítem, se vio que en algunos no se sigue la tendencia global, es decir, el valor 5 no es el más preferido, y es superado de manera significativa por el valor 4, como lo es el caso del ítem “A veces puedo decir cuáles son mis emociones”, con 48 personas que prefirieron el valor 4 y 38 que eligieron el 5, es decir, diez puntos superiores. Al analizar esto último, se puede decir que la mayoría de los participantes se encuentra en un estado de duda o cuestionamiento ante el hecho de verbalizar las emociones que siente.

A su vez, en el ítem “Cuando estoy muy triste pienso en los placeres de la vida”, 43 personas afirman la respuesta del valor 4 y 35 personas que afirman en el valor 5, siendo ocho puntos superiores y por tanto diferenciándose de la tendencia global. Esto último demuestra que las personas afirman encontrarse en estado de inseguridad y duda de poder reemplazar pensamientos negativos por otros más positivos.

Finalmente, y según el análisis del diagnóstico realizado, el programa de formación apuntará a elevar su impacto en cuanto a generar una orientación y contenidos en los aspectos más débiles o de mayor duda en cuanto a gestión de sus emociones, como también relevar y potenciar temáticas cuyos objetivos sean desarrollo pedagógico docente, el liderazgo y trabajo colaborativo, para que los beneficiarios puedan obtener los resultados esperados. Esto se detallará en el apartado que viene a continuación.

## **CAPÍTULO V: ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA PROPUESTO**

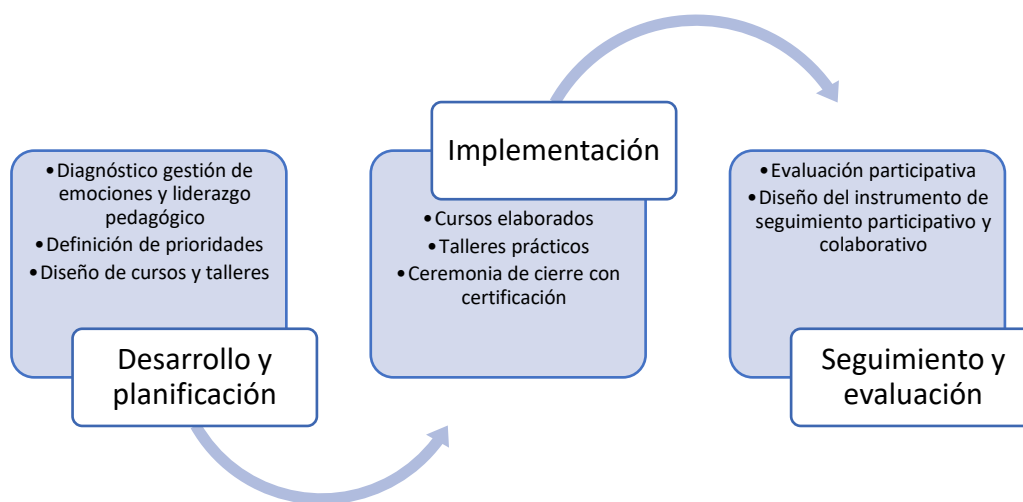
### **5.1. Estructura general del programa**

Desde una visión secuencial y a partir de lo anteriormente expuesto, se propone un programa conformado por las siguientes etapas a nivel general: (1) desarrollo y planificación (2) implementación de las acciones de formación con foco en docentes y educadoras; y (3) seguimiento y evaluación. Cada una de estas etapas está conformada por diversas actividades tendientes a materializar los productos comprometidos durante el programa. Cabe mencionar a su vez, que este programa se incluiría en el Plan Local de Desarrollo Profesional de los establecimientos del territorio, enmarcado en la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

La estructura general del programa consiste en tres etapas claves, lo cual se refleja en el siguiente diagrama:

#### Diagrama 4

##### *Estructura general del programa*



*Nota: Elaboración propia*

La tabla 16 presenta las etapas y actividades propuestas para el desarrollo del programa de manera más detallada:

#### **Tabla 16**

*Etapas y principales productos del programa propuesto*



| <b>Etapas y actividades</b>                | <b>Principales productos</b>  |
|--|---|
| Difusión del Programa y convocatoria       | Afiches y material de difusión  |
| Ceremonia de lanzamiento del programa      | Ceremonia inicial para saludar e introducir las etapas del programa a los beneficiarios |
| Presentación del diagnóstico               | Diagnóstico base  |
| Ejecución teórica/práctica de la formación | Talleres y cursos contemplados con sus respectivas sistematizaciones                    |
| Sistematización                            | Sistematización de las actividades de los talleres y cursos                             |
| Certificación                              | Ceremonia oficial entrega de certificados   |
| Seguimiento y evaluación                   | Seguimiento y evaluación del impacto esperado   |

*Nota: Elaboración propia*

A partir de lo anterior, se presenta la Carta Gantt del programa diseñado:

| <b>Etapas</b>                                     | <b>mar-22</b> | <b>abr-22</b> | <b>may-22</b> | <b>jun-22</b> | <b>jul-22</b> | <b>ago-22</b> | <b>sept-22</b> | <b>oct-22</b> | <b>nov-22</b> | <b>dic-22</b> |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Difusión del Programa y convocatoria</b>       |               |               |               |               |               |               |                |               |               |               |
| <b>Ceremonia de lanzamiento del programa</b>      |               |               |               |               |               |               |                |               |               |               |
| <b>Presentación del diagnóstico</b>               |               |               |               |               |               |               |                |               |               |               |
| <b>Ejecución teórica/práctica de la formación</b> |               |               |               |               |               |               |                |               |               |               |
| <b>Sistematización</b>                            |               |               |               |               |               |               |                |               |               |               |
| <b>Certificación</b>                              |               |               |               |               |               |               |                |               |               |               |
| <b>Seguimiento y evaluación</b>                   |               |               |               |               |               |               |                |               |               |               |

## 5.2. Criterios de selección beneficiarios programa de formación

A partir del diagnóstico realizado, se presentan los siguientes criterios de selección para beneficiarios del programa de formación que se propone en esta AFE como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 17**

*Criterios de selección para el programa de formación*

| <b>Profesión</b>  | <b>Dependencia</b>          | <b>Tipo de establecimiento</b>   | <b>Niveles educativos</b> | <b>Edad</b>              | <b>Años de profesión</b>   |
|-------------------|-----------------------------|--|---------------------------|--------------------------|----------------------------|
| <b>Docentes</b>   | Servicio Local de Educación | Básica, Media, Complejos, Escuelas Especiales y de Adultos dependientes del servicio local | De NT1 a 4° medio         | Sin edad mínima o máxima | Sin años mínimos o máximos |
| <b>Educadoras</b> | Servicio Local de Educación | Jardines infantiles dependientes del servicio local  | Sala cuna a NT2           | Sin edad mínima o máxima | Sin años mínimos o máximos |
| <b>TOTAL</b>      |                             | <b>1352</b>  |                           |                          |                            |

## 5.3. Componentes y contenidos del programa

Asimismo, se presenta en la tabla 18 los objetivos del programa que se propone en esta AFE:

**Tabla 18**

*Actividad y objetivos del programa propuesto*

| PROFESIÓN       | ACTIVIDAD  | OBJETIVOS   |
|-----------------|--|---|
| 1. Docentes     | Taller de presentación de resultados del diagnóstico | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar respecto de la importancia de la formación en gestión de emociones y liderazgo pedagógico.</li> <li>Exponer los principales resultados del diagnóstico realizado.</li> <li>Proyectar la situación esperada al final del programa</li> </ul> |
|                 | Jornadas de formación con invitación de expertos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exponer la duración, horarios y temáticas contempladas en las jornadas.</li> <li>Programar las actividades que conforman la capacitación.</li> </ul>   |
|                 | Taller final   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación del programa</li> <li>Definir tareas, proyectos y metas a alcanzar entorno a objetivos creados en el programa.</li> </ul>   |
|                 | Seguimiento 1, 2 y 3                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar alcances de la intervención.</li> <li>Asesorar el logro de resultados.</li> </ul>  |
| PROFESIÓN       | ACTIVIDAD  | OBJETIVOS   |
| 2. - Educadoras | Taller de presentación de resultados del diagnóstico | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar respecto de la importancia de la formación en gestión de emociones y liderazgo pedagógico.</li> <li>Exponer los principales resultados del diagnóstico realizado.</li> </ul> Proyectar la situación esperada al final del programa          |
|                 | Jornadas de formación con invitación de expertos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exponer la duración, horarios y temáticas contempladas en las jornadas.</li> </ul> Programar las actividades que conforman la capacitación.  |
|                 | Taller final   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación del programa</li> </ul> Definir tareas, proyectos y metas a alcanzar entorno a objetivos creados en el programa.  |
|                 | Seguimientos 1, 2 y 3                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar alcances de la intervención.</li> <li>Asesorar el logro de resultados.</li> </ul>  |

*Nota: Elaboración propia*

Ahora bien, los contenidos teórico y prácticos del programa se desglosan en la siguiente tabla:

**Tabla 19**

*Contenidos, habilidades a potenciar y técnica a usar en la ejecución del programa*

| CONTENIDO   | HABILIDAD/CONOCIMIENTO PARA POTENCIAR   | TÉCNICA   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de emociones en contexto laboral</li> </ul> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Marco conceptual</li> <li>-Percepción de las emociones, comprensión y regulación de éstas para el manejo de situaciones en contexto de aula</li> <li>-Cuidado y autocuidado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber percibir sus emociones en contexto de aula</li> <li>• Identificar y comprender las sensaciones emocionales percibidas en el aula</li> <li>• Regular las emociones en contexto laboral</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicodrama</li> <li>• Mindfulness</li> <li>• Taller de cierre</li> </ul>                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo pedagógico</li> </ul> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Marco conceptual</li> <li>-Flexibilidad en la planificación</li> <li>-Feedback constructivo</li> <li>-Gestión del liderazgo</li> <li>-Trabajo en equipo</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El líder como impulsor de cambios en los estudiantes y sus familias</li> <li>• Relación dimensión afectiva con la práctica pedagógica</li> <li>• Inteligencia emocional</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• World café</li> <li>• Talleres prácticos</li> <li>• Rol playing</li> <li>• Taller de cierre</li> </ul> |

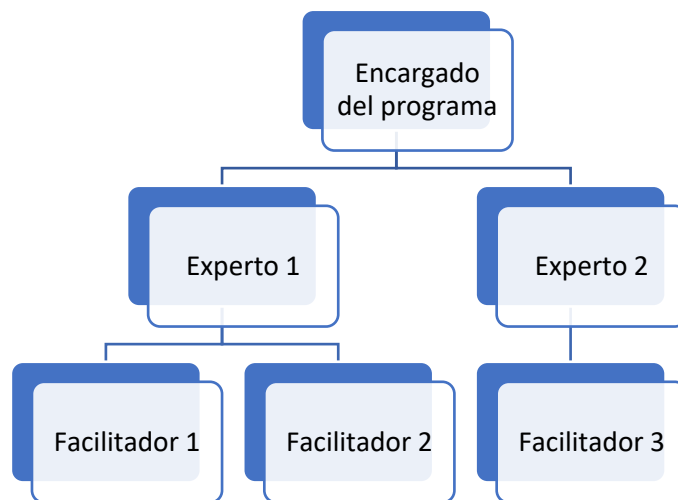
*Nota: Elaboración propia.*

#### 5.4. Equipo de trabajo

Por otro lado, el equipo de trabajo que ejecutaría el programa se presenta en el siguiente diagrama:

**Diagrama 5**

*Roles equipo de trabajo para la ejecución del programa*



*Nota: Elaboración propia*

- **Encargado del programa:** Sería el profesional responsable por parte del servicio local, el cual estaría a cargo de la contratación de los expertos que impartirían el programa.
- **Experto 1:** El experto 1 es un profesional altamente capacitado en su experiencia y conocimientos técnicos para impartir los contenidos de la sección de gestión de emociones en contexto laboral.

- **Experto 2:** El experto 2 es un profesional altamente capacitado en su experiencia y conocimientos técnicos para impartir los contenidos de la sección de liderazgo pedagógico.
- **Facilitador 1:** Miembro del equipo de trabajo del experto 1, que por definición de este último lo ayudaría en las necesidades que se requiera para impartir su sección del programa.
- **Facilitador 2:** Miembro del equipo de trabajo del experto 1, que por definición de este último lo ayudaría en las necesidades que se requiera para impartir su sección del programa.
- **Facilitador 3:** Miembro del equipo de trabajo del experto 2, que por definición de este último lo ayudaría en las necesidades que se requiera para impartir su sección el programa.

La selección de los profesionales expertos se realizará con un previo análisis de diferentes alternativas de expertos que pudieran abordar los contenidos específicos, y así decidir a partir de los criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad según las fechas de realización.

En este sentido, se asegurará una propuesta con destacados especialistas para cada una de las temáticas consideradas en los talleres y cursos, con experiencias claves en áreas vinculadas a la gestión educativa, psicosocial, emocional, inteligencia emocional y liderazgo pedagógico, que pertenezcan a organismos internacionales y reconocidos centros de investigación y/o prestigiosas universidades, como también docentes y/o autoridades de servicios públicos que cuenten con una vasta trayectoria, además de experiencia pedagógica acreditable.

### **5.5. Áreas de experiencia y horas de trabajo equipo profesional**

La siguiente tabla muestra las áreas de experiencia y conocimiento de los expertos del equipo profesional que va a impartir este programa:

**Tabla 20**

*Áreas de experiencia y horas totales de trabajo del equipo profesional*

| <b>Cargo</b>           | <b>Profesión</b>  | <b>Años de experiencia</b> | <b>Áreas de experiencia</b>                               | <b>Meses</b> | <b>Horas totales</b> |
|------------------------|---|----------------------------|---|--------------|----------------------|
| Especialista experto 1 | Psicólogo   | 5 años o más               | Psicología, gestión de emociones, mindfulness, psicodrama | 10           | 183                  |
| Especialista experto 2 | Psicólogo, docente o de otras ciencias sociales           | 5 años o más               | Liderazgo, liderazgo pedagógico, inteligencia emocional   | 10           | 183                  |
| Facilitador 1          | Docente, psicólogo o profesional de las ciencias sociales | 3 años o más               | Programas de capacitación y manejo de grupos              | 10           | 183                  |
| Facilitador 2          | Docente, psicólogo o profesional de las ciencias sociales | 3 años o más               | Programas de capacitación y manejo de grupos              | 10           | 183                  |
| Facilitador 3          | Docente, psicólogo o profesional de las ciencias sociales | 3 años o más               | Programas de capacitación y manejo de grupos              | 10           | 183                  |

*Nota: Elaboración propia*

## **5.6. Modalidad, soporte y locaciones**

Los cursos en su mayoría se realizarán de manera online, con un taller de cierre que se realizará de manera presencial, al igual que la ceremonia de certificación. La selección del recinto a efectuarse las actividades presenciales será por disponibilidad de fechas y condiciones sanitarias, en un lugar cómodo y priorizando una ubicación accesible con locomoción colectiva y estacionamientos disponibles. Preferentemente hoteles o salones de eventos para darle la solemnidad necesaria tanto a los talleres finales como a la ceremonia de cierre. Estos espacios deben cumplir con los protocolos sanitarios correspondientes dictados por el Ministerio de Salud respecto a las medidas COVID-19. Los participantes deberán contar con sus pases de movilidad vigentes.

Antes del inicio de cada actividad presencial, se les solicitará a los beneficiarios llenar una ficha escrita con sus datos y se le consultará respecto a algún tipo de alimentación diferenciada (vegana, vegetariana, sin lactosa, ...), la que será considerada durante las comidas y pausas saludables. A su vez, se consultará respecto de enfermedades o condiciones que sea necesario conocer por parte del responsable del programa, de modo de reaccionar eficientemente ante alguna emergencia que pudiera generarse.

Para representar la modalidad de cada una de las actividades contempladas en el programa, se presenta la siguiente tabla:

**Tabla 21**

*Actividades del programa según modalidad*



| Actividad  | Modalidad  |
|--|------------|
| Cursos módulos gestión de emociones y liderazgo pedagógico | Virtual    |
| Talleres finales/ cierre cursos                            | Presencial |
| Ceremonia inicial  | Virtual    |
| Ceremonia de cierre y certificación                        | Presencial |

*Nota: Elaboración propia*

La siguiente tabla detalla la cantidad de jornadas y horas totales de cada una de las actividades del programa:

**Tabla 22**

*Cantidad de jornadas y horas por actividad*

| <b>Actividad</b>                        | <b>Jornadas</b> | <b>Horas /Jornada</b> | <b>Horas /actividad</b> |
|---|-----------------|-----------------------|-------------------------|
| <b>Ceremonia de inauguración online</b> | <b>1</b>        | <b>2</b>              | <b>2</b>                |
| <b>Cursos online</b>                    | 27              | 6                     | 162                     |
| <b>Talleres prácticos presenciales</b>  | 2               | 8                     | 16                      |
| <b>Ceremonia de cierre presencial</b>   | 1               | 3                     | 3                       |
| <b>Total Horas:</b>                     |                 |                       | <b>183</b>              |

*Nota: Elaboración propia*

### **5.7. Seguimiento, evaluación y certificación**

Para el seguimiento, se va a llevar un registro de asistencia y pautas de acompañamiento por parte del área encargada del programa por parte del servicio local, es decir, el área de Desarrollo Profesional Docente.

Ahora bien, respecto a la evaluación, se realizará de tres maneras:

1. Acompañamiento y evaluación en desarrollo de tareas: Evaluación cuantitativa que realiza el equipo profesional durante el desarrollo de tareas, midiendo el compromiso, habilidades

y capacidad de aplicar los contenidos una vez realizado todos los cursos y talleres. La evaluación se hace en cinco niveles: Muy Mal, Mal, Regular, Bien y Muy Bien.

2. Evaluación participativa: Evaluación que hace el grupo en plenario durante el taller final, para lo cual considera los resultados y el proceso de realización de las tareas, evaluando cualitativamente los contenidos incorporados.

3. Encuesta de auto aplicación: Evaluación mediante Google Formularios que realizan los educandos respecto del curso.

El equipo que aplicará esta evaluación se va a comprometer a realizar un informe con los resultados y entregarlo al responsable del servicio local a cargo del programa.

Finalmente, la certificación de la capacitación será entregada por el servicio local una vez finalizado el curso con el mínimo de asistencia (70%), en la ceremonia de cierre en modalidad presencial para otorgar los certificados correspondientes a quienes hayan aprobado el programa de formación cursado.

## **5.8. Presupuesto global del programa**

A partir de la revisión sistemática de presupuestos para programas de capacitación y formación en distintas instituciones públicas (ver anexo 1) y de una detallada revisión del proyecto de ley de presupuesto correspondiente al año 2022 elaborado por Ministerio de Educación para el servicio local considerado, para al programa 02 es decir, a los miembros<sup>3</sup> de los establecimientos

---

<sup>3</sup> Por razones de confidencialidad institucional no se expone el documento interno mencionado.

educacionales, en particular en la sección capacitación y perfeccionamiento D.F.L n°1, se presenta el presupuesto global del programa propuesto, en la tabla 23:

**Tabla 23**

*Presupuesto global del programa*

| Ítem  | Unidad de Medida | Cantidad                     | Costo Unitario (\$M) | Costo Total (\$M) |
|---|------------------|------------------------------|----------------------|-------------------|
| <b>Equipo de trabajo</b>                      |                  |                              |                      |                   |
| Experto 1                                     | HP               | 183                          | 14                   | 2.562             |
| Experto 2                                     | HP               | 183                          | 14                   | 2.562             |
| Facilitador 1                                 | HP               | 183                          | 8                    | 1.464             |
| Facilitador 2                                 | HP               | 183                          | 8                    | 1.465             |
| Facilitador 3                                 | HP               | 183                          | 8                    | 1.466             |
| <b>Subtotal equipo de trabajo</b>             |                  |                              |                      | <b>9.519</b>      |
| <b>Cursos, talleres y ceremonias</b>          |                  |                              |                      |                   |
| Cursos  | Jornada          | 27                           | 0                    | 0                 |
| Talleres prácticos                            | Jornada          | 10                           | 500                  | 500               |
| Ceremonia de inauguración                     | Unidad           | 1                            | 0                    | 0                 |
| Ceremonia de cierre con certificación         | Unidad           | 1                            | 800                  | 800               |
| <b>Subtotal cursos, talleres y ceremonias</b> |                  |                              |                      | <b>1300</b>       |
| <b>Difusión</b>                               |                  |                              |                      |                   |
| Difusión virtual                              | Unidad           | 1 correo por establecimiento | 0                    | 0                 |
| Afiches                                       | Unidad           | 10                           | 3                    | 30                |
| Plotter                                       | Unidad           | 1                            | 8                    | 8                 |
| <b>Subtotal difusión</b>                      |                  |                              |                      | <b>38</b>         |
| <b>Otros gastos</b>                           |                  |                              |                      |                   |
| Vehículos y transporte                        | GL               | 1                            | 20                   | 20                |
| <b>Subtotal otros gastos</b>                  |                  |                              |                      | <b>20</b>         |
| <b>Subtotal del programa</b>                  |                  |                              |                      | <b>10.877</b>     |

*Nota: Elaboración propia.*

El total considerado en este ítem en el proyecto de ley para el año 2022 es de 271.962.000 pesos chilenos, por lo que este programa abarcaría el 4% del total del presupuesto en capacitaciones destinadas para el año 2022.

### **5.9. Factores de riesgo externos**

Entre los factores de riesgo externos se encuentra un eventual rebrote de la epidemia de COVID-19 que lleve a la autoridad sanitaria a prohibir la realización de las actividades presenciales. Frente a esta posibilidad, se contempla la posibilidad de realizar todas las actividades en modalidad virtual.

Otro factor de riesgo externo sería que los docentes y/o educadoras se encuentren en paro de actividades por acuerdos sindicales, por lo que las fechas de ejecución se verían postergadas y recalendarizadas hasta que finalice dicha interrupción de actividades.

### **6.0. Manejo de conflictos y/o contención emocional**

Dada la naturaleza de la temática a tratar en el programa, vinculado con emociones y experiencias pedagógicas, vivencias y subjetividades, el conflicto o la necesidad de contención emocional a los participantes es un factor para incluir durante el transcurso de las sesiones.

El uso de dinámicas vivenciales en procesos de formación y/o capacitación, dado su alto grado de involucramiento íntimo y de participación, además por ser un grupo de profesionales que padece alto grado de síndrome de Burnout, se corre el riesgo que determinados participantes realicen “catarsis” y/o que monopolicen la discusión, ante lo cual, el equipo de expertos deberá ser experimentado en este tipo de manejo de situaciones, estableciendo mecanismos como, por

ejemplo, la delimitación del tiempo de las intervenciones de cada uno de los participantes, como también entregando consejos y ejercicios de control y regulación emocional (de forma remota en caso de los cursos y presencial en talleres de cierre). En los talleres de cierre presencial se contará con alcohol gel y pañuelos desechables disponibles para los participantes.

Finalmente, el equipo debe asegurar un espacio inicial antes de cada curso o taller en que se indiquen cuáles serán las dinámicas o contenidos con eventuales momentos de surgimiento de emociones para que el participante pueda conocer y anticiparse al delicado momento a abordar.

#### **6.1. Consideraciones de género, culturales y etarias**

El programa diseñado considera un enfoque de género, pertinencia cultural, étnicas, etarias y capacidades diferentes, en las distintas actividades contempladas. En este sentido, se consideraron las siguientes acciones y protocolos a seguir durante su ejecución:

1. Utilización de lenguaje inclusivo e idioma de otra(s) etnia(s) si fuese el caso, en los cursos dictados, así como en el material repartido durante las instancias presenciales.
2. No llevar registros de asistencia por sexo, si no que por género.
3. Mantener paridad de género en las dinámicas participativas.
4. Asegurar diversidad etaria en dinámicas participativas.

## CONCLUSIONES

El contexto de postpandemia se visualiza con múltiples desafíos, por lo que las organizaciones e instituciones se verán en la necesidad de revisar las prioridades, maneras de relacionarse y comunicarse para lograr una adecuada gestión de las variables emergentes. Una de estas variables como se evidenció, es el de la salud mental, la deserción escolar y la reconfiguración de los liderazgos en las comunidades educativas.

La gestión educativa debe volver a priorizar en función de atender estas nuevas necesidades, revalorizando la figura y el significado de ser docente, ya que juegan un rol protagonista en los cambios en el establecimiento, al ser considerados líderes que posibilitan el aprendizaje en el aula (Murgatroid y Morgan, 2002, p. 13, como se citó en Palacios, 2019). Como líderes pedagógicos, es importante que reciban las mejores herramientas para su labor pedagógica, no sólo basta entender el cómo, sino los por qué y para qué que se desprenden de las labores de la educación, en cuanto involucra múltiples interacciones diarias, y que por ende, se construyen subjetividades y procesos identitarios de los estudiantes y múltiples interacciones entre los miembros de una comunidad educativa.

Observando los resultados del diagnóstico realizado en esta AFE, puede que la metodología cuantitativa utilizada y el instrumento aplicado, que, la primera parte de éste fue diseñado para estudiantes de enfermería del país y no para estudiantes o profesionales del ámbito de la educación, no hayan sido suficientes para evidenciar con mayor foco y profundidad las necesidades respecto a temas de gestión de emociones en los docentes y educadoras, como también puede que haya existido un sesgo de deseabilidad social en las respuestas, considerando que la mayoría de estas se encontraron en el valor 5, que representa un índice de definición como se revisó, es decir, opiniones



cerradas. Esto puede deberse a que esta encuesta fue difundida por una funcionaria de la institución en jerarquía más alta, el sostenedor educacional, en este caso del servicio local. Existen estudios en donde la deseabilidad social en estudios difundidos por organizaciones laborales, a pesar del compromiso y consentimiento ético de anonimato garantizado en la participación de investigaciones (Campos & Rueda, 2017).

Aun así, existe el interés en capacitarse en estos temas ya que en la respuesta a la afirmación “Siento más interés que antes en capacitarme sobre gestión de las emociones o temáticas similares para fortalecer la institución en la que me desempeño”, la mayoría de los encuestados respondieron en el valor 5, es decir, muy de acuerdo con la afirmación, y sólo dos personas estuvieron en desacuerdo (ítem 1), lo cual demuestra la motivación e interés en recibir formaciones y capacitaciones con temáticas relacionadas a gestión de emociones y temáticas en ese ámbito.

A su vez, este es un tema que tiene que ser incluido en los programas curriculares de las carreras en pedagogía a nivel nacional, y que debe seguir reforzándose en los planes locales de desarrollo profesional docente de los establecimientos educativos. De acuerdo con Piagozzi en un informe de la UNESCO elaborado el año 2008, uno de los pilares centrales en términos de calidad educativa se encuentra en el proceso del estudiante en cuanto a cómo estos relevan la forma en que “(...) se transmiten los conocimientos. Necesidad de docentes formados para que también transmitan habilidades para la vida. El proceso es parte de lo que se aprende. Deben sentirse libres de expresar sus opiniones para desarrollar autoestima y autodisciplina que los ayude a conseguir sus objetivos a lo largo de su vida” (Pigozzi, 2008, pág. 7), por lo que entregar este tipo de contenidos a los docentes y educadoras va en la línea de lo recién expuesto.

Se debe seguir investigando en saber cómo la pandemia ha afectado en este ámbito tanto a las personas en general como en los actores del sistema educativo, lo cual se ha puesto foco desde las autoridades y políticas públicas actuales y venideras. Las medidas deben orientarse hacia la re-vinculación educativa, social y afectiva de todos los actores de la comunidad escolar, activar procesos de aprendizaje involucrando a la comunidad local y dándole mayor importancia al ámbito socioemocional, respetando el contexto y las particularidades de los estudiantes.

Asimismo, es importante valorar la pedagogía como foco central para el aprendizaje, sin tener que limitarla a las pruebas estandarizadas por los docentes se ven restringidos en su quehacer. Un sistema que permita a los docentes desarrollarse con todas sus potencialidades en el aula, sólo se garantiza concibiendo un sistema educativo en todos sus niveles de una manera sistémica que considere a las personas en interacción con este sistema, pero respetando su individualidad, y no hay que “endiosar” los sistemas sociales ya que son importantes en la manera en que contribuyen a la realización personal de cada uno de los miembros que los integran (Chuaqui, 2008).

Es necesario considerar que las reformas estructurales y sobre todo las piloto son complejas de implementar, por ejemplo, la ley 21.040 (nueva educación pública) en Chile que establece la descentralización y estatización de la educación en comunas vulnerables no tendrá un mayor impacto en lo pedagógico si no se consideran aspectos formativos a docentes y educadoras centrados en gestión de emociones y liderazgo pedagógico, entendiendo lo central que son estas temáticas para mejorar la calidad de la educación pública.

Por último, se espera que este trabajo haya sido una contribución a los interesados en investigar al respecto, o para los que están en responsabilidades de tomas de decisiones en áreas de formación docente, pedagogía, curriculum o de gestión educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., . . . Díaz, R. (2018). *Nueva Educación Pública*. Santiago: CIAE.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., . . . Díaz, R. (2018). *Nueva Educación Pública*. Santiago: CIAE.
- Body, L., Diaz, N. R., Recondo, O., & Río, M. P. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 47-59.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Campos, M. I., & Rueda, F. J. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 2011-2777.
- Chaboux, M. P. (2017). *Taller vivencial con técnicas del Psicodrama para contribuir a la disminución del malestar docente en el nivel primario del Instituto San Buenaventura*". Argentina: Universidad Siglo 21.
- Chuaqui, J. (2008). SISTEMA SOCIAL Y REALIZACIÓN PERSONAL: Criterios Ético-sociales de la Reintegración de Pacientes Psiquiátricos. *Ponencia presentada en el Encuentro Pre-ALAS Chile 2008* (págs. 1-8). Santiago de Chile: Universidad de Chile-Universidad de Concepción.
- Cornejo, R. (2003). El trabajo docente en la institución escolar . *La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales*. Santiago, Chile: Universidad de Chile. Obtenido de OPECH: <https://www.opech.cl/archivo-de-bibliografia-especializada/trabajo-docente/>
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para la recolección de datos. *Revista Ciencia de la Educación*, 152-168.
- Fachelli, P. L.-R. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa . En P. L.-R. Fachelli, *Metodología de la investigación social cuantitativa* (págs. 1-64). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Falabella, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar:Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos XLII, N° 2, 2016*, 395-413
- Ferrada, D. (. (2018). *Reflexiones y experiencias desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Fincias, P. T., & Conde, J. F. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario . *Profesorado vol.22 n°1*, 579-597.

- Gallegos, V., & López, P. (2019). *Gestión de organizaciones educativas, una mirada desde el liderazgo distribuido*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Hernández, M. E., & Bravo, J. C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa, SP. Volume 21, Número 3*, 541-548.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria vol. 35*, 298-301.
- López, P. (p. 779-794). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3*, 2010.
- Manríque, M. S. (2019). *Psicodrama al servicio de la formación docente y de la formación de formadores. Una propuesta innovadora. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Ministerio de Educación de Chile. (13 de diciembre de 2021). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 263-274. Normas APA. (21-06-2021 de junio de 2021). *normasapa.net*. Obtenido de *normasapa.net*: <https://normasapa.net/que-es-una-muestra-y-como-se-selecciona/>
- Palacios, S. G., & Sención, R. G.-F.-O. (2019). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 485-495.
- Palomera, R., & Brackett, P. F.-B. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Investigación Psicoeducativa n°15, Vol 6 (2)*, 437-454.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y posgrado. *Contextos Educativos (20)*, 165-182.
- Peñalva, A., & Barrientos, J. J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos (20)*, 201-2015.
- Pigozzi. (2008). *Towards an index of quality education. Un informe preparado para el GITE. UNESCO*.
- SLEB. (29 de agosto de 2021). <https://barrancas.educacionpublica.cl/>. Obtenido de <https://barrancas.educacionpublica.cl/>: <https://barrancas.educacionpublica.cl/>
- Soto, E., Johansen, O., & Vogel, J. D. (abril 2006). Dos aproximaciones a la complejidad en las organizaciones. *HARVARD DEUSTO BUSINESS REVIEW, Ediciones Deusto n°2698*, 1-9.

UNESCO. (30-03-2021 de Marzo de 2021). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO:  
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Valenzuela, C. (29 de enero de 2021). Estudio U. de Chile identifica el impacto de la cuarentena en la salud mental de escolares y preescolares. Santiago, Santiago, Chile. Obtenido de UCHILE.ONLINE.

Venegas, M. E., Alvarado, O. S., Elizondo, N. R., & Carrillo, K. S. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 139-147.

## ANEXOS

### Anexo 1

*Fuentes consultadas para la elaboración del presupuesto global del programa de formación*

**1. Cuenta pública Municipalidad de Cerro Navia 2020**

Fuente: <https://www.cerronavia.cl/wp-content/uploads/2021/04/Cuenta-P%C3%BAblica-2020..pdf>

**2. Documento cuenta pública CORFO 2020**

Fuente: <https://www.corfo.cl/sites/cpp/cuentapublica>

**3. Balance de Gestión Integral INJUV 2019**

Fuente: [https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/bgi\\_2019\\_1.pdf](https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/bgi_2019_1.pdf)

**4. Ley de Presupuestos Ministerio de Desarrollo Social y Familia 2021**

Fuente: <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/ley-de-presupuestos-2021>

**5. Presupuesto Coffee Break**

Fuente: <https://www.coffesungreen.cl/>

**6. Presupuesto difusión (afiches y plotter)**

Fuente: <https://www.grafhikaimpresores.cl/>  
<https://imprentaoprint.cl/>