

Desarrollo de competencias socioemocionales desde lo cognitivo y lo emocional



Desarrollo de competencias socioemocionales desde lo cognitivo y lo emocional

Desarrollo de competencias socioemocionales desde lo cognitivo y lo emocional

Sara Esperanza Lucero Revelo

2020

Desarrollo de competencias socioemocionales desde lo cognitivo y lo emocional

Sara Esperanza Lucero Revelo

Editora: Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

Fecha de publicación: 2020-09-09

Páginas: 189

e-ISBN: 978-958-8579-76-4

Existencias

1 Libro Biblioteca Nacional – Libros

Desarrollo de competencias socioemocionales desde lo cognitivo y lo emocional

Sara Esperanza Lucero Revelo

Entidad editora: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Fecha de publicación: 2020-09-09

Páginas: 189

e-ISBN: 978-958-8579-76-4

Edición: Primera

Formato: PDF

Colección: Resultado de Investigación

Materia: Psicología

Palabras clave: cognitivo, competencia, emocional

País/Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Tipo de contenido: Desarrollo de competencias socioemocionales desde lo cognitivo y lo emocional

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Sara Esperanza Lucero Revelo

Universidad Mariana

Nancy Andrea Belalcázar Benavides

Rectora (e)

Nancy Andrea Belalcázar Benavides

Vicerrectora Académica

Ángela María Cárdenas Ortega

Directora de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Leidy Stella Rivera Buesaquillo
Corrección de Estilo

David Armando Santacruz Perafán
Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 7244460 Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Disponible:

Cítese como: Lucero, S. (2020). *Desarrollo de competencias socioemocionales desde lo cognitivo y lo emocional*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de su autora, de igual manera, ellos han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autora y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Agradecimientos

A Dios, por la vida y oportunidades que me brinda cada día, para ir perfeccionando mi proyecto de vida y poder servir mejor a los demás.

A mis padres, que desde el cielo me acompañan, quienes sembraron en mí el amor al estudio. A mis hijos, Darío Javier y Catalina; a mis nietos, Anthonela y Juan, por ser el motor de mi vida y quienes me acompañan y apoyan en cada meta que emprendo.

A la comunidad de Hermanas Franciscanas, por la oportunidad de trabajo y cualificación en la Universidad Mariana.

A los coordinadores y estudiantes de las Escuelas Normales Superiores de: Pasto, Putumayo, Pitalito, Farallones de Cali, Los Andes Cauca y Pio XII de Pupiales, por su disposición y participación activa dentro del proceso de investigación.

Índice

Presentación	19
Introducción	21
Capítulo I. Los Antecedentes Orientan una Pauta a Emprender	24
1.1 Antecedentes inmediatos	27
1.1.1 Descripción de realidades.	29
1.1.2. Cuestionamiento orientador.	33
1.2. Un porqué y un para qué del desarrollo socioemocional	33
Capítulo II. Antecedentes y Conceptos Teóricos Orientadores	38
2.1. Antecedentes	41
2.2. Autorregulación	48
2.3. Aproximación a un enfoque mixto de autorregulación cognitivo emocional	48
2.4. La autorregulación cognitivo emocional	51
2.5. Desempeño (efectividad) personal	53
2.6. Desempeño (funcionamiento) social	55
2.7 El contexto, una posibilidad para generar conocimientos	63
Capítulo III Metodología	66
3.1. Aportes desde la creación de técnicas, instrumentos y fuentes de información	70
3.1.1. Instrumento Arco Iris Cognitivo Emocional.	70
3.1.2. Validación de la encuesta de autodiagnóstico de las dimensiones de las competencias socioemocionales. Análisis factorial.	71
3.2. Test de estrategias de cognitivo emocionales Hernández-Guanir (2010)	71
3.2.1. Procesamiento de datos	72

Capítulo IV. Resultados que retan al Desarrollo Socioemocional desde la Autorregulación Cognitivo Emocional	74
4.1. Autorregulación cognitivo emocional	77
4.1.1. Fortalezas y debilidades en anclajes, por etapa de ciclo vital	77
4.2. Competencias socioemocionales	78
4.2.1. Debilidades y fortalezas de las dimensiones de las competencias socioemocionales.	78
4.3. Relación de la influencia de la autorregulación cognitivo emocional - dimensiones de las competencias socioemocionales con el impacto en el desempeño docente	79
4.4. Impacto de autorregulación cognitivo emocional en las etapas del ciclo vital en el desempeño docente	80
4.4.1. Impacto de la autogestión en el desempeño docente por ciudad.	81
4.4.2. Impacto de la gestión relacional en el desempeño.	81
4.4.3. Impacto de la conciencia social en el desempeño docente.	82
4.4.4. Impacto de la metacognición en el desempeño docente.	82
4.5. Elementos de confirmación de la hipótesis de por qué influye la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales	83
4.5.1. Análisis de regresión logística autoconciencia.	83
4.5.2. Análisis de regresión logística autogestión.	84
4.5.3. Análisis de regresión logística gestión relacional.	85
4.5.4. Análisis de regresión logística conciencia social.	86
4.5.5. Análisis de regresión logística metacognición del desempeño docente.	86
4.6. Discusión de resultados	88
4.7. Conclusiones	123
4.8. Recomendaciones	130

Capítulo V. Perspectivas e Inquietudes	134
5.1. Propuesta. Lineamientos para la construcción de lineamientos de competencias socioemocionales	137
5.1.1. Presentación.	137
5.1.2. Propósito.	138
5.1.3. Ruta para la elaboración de lineamientos de estándares de competencias socioemocionales.	139
5.1.4. Las competencias socioemocionales, como una respuesta a las exigencias del contexto a la profesión docente.	140
5.1.5. Conceptos básicos.	141
5.1.6. Temáticas a trabajar desde cada dimensión de las competencias socioemocionales.	146
5.1.7. Estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales	149
5.1.8. Evaluación de procesos.	150
5.1.9. Etapas de implementación de las competencias socioemocionales.	150
Referencias	164
Anexos	173

Lista de Tablas

Tabla 1. Proceso histórico de estudio y aplicación de competencias socioemocionales	43
Tabla 2. Abordaje de la autorregulación Cognitivo Emocional	49
Tabla 3. Niveles del KMO frente al test	70
Tabla 4. Impacto de la autoconciencia en el desempeño docente por ciudad (n=150)	80
Tabla 5. Impacto de la autogestión en el desempeño docente por ciudad (n=150)	81
Tabla 6. Impacto de la gestión relacional en el desempeño docente por ciudad (n=150)	81
Tabla 7. Impacto de la conciencia social en el desempeño docente por ciudad (n=150)	82
Tabla 8. Impacto de la metacognición en el desempeño docente por ciudad (n=150)	83
Tabla 9. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo	84
Tabla 10. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo	85
Tabla 11. Fase I Identificación	154
Tabla 12. Fase II Contextualización	156
Tabla 13. Matriz de apoyo para el proceso de evaluación	159

Lista de Figuras

Figura 1. Escuela Normal Superior de Sibundoy Putumayo.	29
Figura 2. Estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pitalito.	41
Figura 3. Resultados de codificación axial (ATLASTI).	87
Figura 4. Ruta de lineamientos de estándares de competencias socioemocionales.	139

Lista de Anexos

Anexo 1. Proceso de selección de la muestra por conglomerado	173
Anexo 2. Ficha técnica del Test de estrategias cognitivo emocionales. Hernández (2010)	176
Anexo 3. Taller experiencial implicaciones cognitivo emocionales	177
Anexo 4. Instrumento de recolección de información Arco Iris Cognitivo emocional	178
Anexo 5. Matriz de encuesta de autodiagnóstico de las dimensiones de las competencias socioemocionales e impacto en el desempeño docente	181
Anexo 6. Pautas del instrumento. Relato de construcción de sentido de sí mismo desde la autorregulación cognitivo emocional	186

Presentación

Este libro hace aportes fundamentalmente en el desarrollo de competencias socioemocionales, a partir de lo cognitivo y emocional mediante la autorregulación. Se inicia teniendo en cuenta antecedentes inmediatos, relacionados con la prioridad de establecer lineamientos de estándares curriculares para el desarrollo de dichas competencias, donde los docentes ejercen un efecto multiplicador, beneficiando a sus estudiantes a través de la transferencia.

Antecedentes como la ausencia de proyectos específicos para el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial del docente, y las exigencias de contextos diversos, tanto culturalmente como las diferentes problemáticas sociales. Hechos fundamentales que llevaron a plantear la pregunta de investigación: ¿Cuál es la influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y desempeño en los estudiantes de la formación inicial de maestros del suroccidente colombiano?

En este estudio se plantearon dos variables: una variable dependiente, relacionada con las competencias socioemocionales y una variable independiente, relacionada con la autorregulación cognitivo emocional. Dichas variables se desarrollaron a partir del objetivo general, a saber: Analizar la influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en la

formación inicial de docentes del sur occidente colombiano, donde se plantea una hipótesis de trabajo y dos hipótesis estadísticas.

En el estudio se utilizó un modelo mixto transductivo, exploratorio, descriptivo, comprensivo hermenéutico, la investigación se desarrolló en seis Escuelas Normales Superiores del suroccidente colombiano. En los resultados se comprobó tanto la hipótesis de trabajo como las estadísticas, concluyendo que la autorregulación cognitivo emocional sí influye en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Los principales aportes de esta investigación son el instrumento arcoíris cognitivo emocional, la matriz de encuesta de las dimensiones de las competencias socioemocionales y el tipo de método mixto transductivo. Finalmente, se presentan inquietudes de investigación y la propuesta de la ruta para el diseño de lineamientos de competencias socioemocionales.

Por tanto, esta ruta para el diseño de lineamientos de competencias socioemocionales contribuirá a las instituciones formadoras de maestros. Además, los instrumentos, que se presentan en esta obra, ayudarán a los profesionales de la psicología y a investigadores que incursionan en el método mixto.

Introducción

Este libro es un aporte para la formación inicial de maestros, fundamentalmente para su desempeño e interacción en el aula, donde se requiere fortalecer la capacidad de autorregulación cognitivo emocional, la cual influye en el desarrollo de competencias socioemocionales. La investigación se aplicó en seis Escuelas Normales Superiores del suroccidente colombiano.

En una primera instancia se encuentran los antecedentes inmediatos, relacionados con la prioridad de establecer lineamientos de estándares curriculares para el desarrollo de competencias socioemocionales y así facilitar una formación práctica en competencias ciudadanas, donde los docentes son mediadores en la interacción por efecto multiplicador a través de la transferencia.

Además, se plantea las principales causas, entre las cuales se encontró la poca correspondencia entre los espacios de formación en competencias ciudadanas y las exigencias del contexto, por falta de práctica de la autorregulación cognitivo emocional, donde no se encontraron proyectos específicos de desarrollo personal y pocas investigaciones al respecto. Ante dichos antecedentes, se planteó el interrogante de investigación: ¿Cuál es la influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y desempeño en los estudiantes de la formación inicial de maestros del suroccidente colombiano?

Este libro es resultado de una investigación, donde su magnitud se ve reflejada en ser una de las pocas investigaciones que va a apoyar proyectos específicos para el desarrollo de competencias socioemocionales, a la vez que tiene trascendencia porque presenta una forma de hacer efectiva la práctica ciudadana del qué y el cómo y la comprensión de realidades familiares, escolares y sociales. Para lo cual se contribuye con la formación de docentes capaces de relacionarse significativamente consigo mismo y con los demás, al respecto, este estudio presenta lineamientos de estándares de competencias socioemocionales. Así mismo, fue una investigación pertinente, porque contribuye a las necesidades de situación social que influyen en la educación, además, beneficia en algunos aspectos al cumplimiento del Plan de Desarrollo Nacional de Colombia (2010-2014).

Para este estudio se plantearon dos variables: una variable dependiente, relacionada con las competencias socioemocionales y una variable independiente, relacionada con la autorregulación cognitivo emocional, la cuales se desarrollaron a partir del objetivo general, a saber: analizar la influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes del suroccidente colombiano, asimismo, se plantea una hipótesis de trabajo y dos hipótesis estadísticas.

En el estudio se utilizó un modelo mixto transductivo, exploratorio, descriptivo, comprensivo hermenéutico. La población con la que se trabajó fueron seis Escuelas Normales Superiores del suroccidente colombiano, las cuales fueron seleccionadas por el método de conglomerado de las veintidós escuelas que existen en esta región. En los resultados se comprobó tanto la hipótesis de trabajo como las estadísticas, concluyendo que la autorregulación cognitivo emocional sí influye en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Finalmente, se presentan inquietudes de investigación y la propuesta de la ruta para el diseño de lineamientos de competencias socioemocionales.

Capítulo I.

Los Antecedentes Orientan una Pauta a Emprender

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR PÍO XII
FUFIALES, NARIÑO**



Los humanos dependemos, en todos los sentidos, de la ayuda de otros. Únicamente así podemos desarrollarnos. Al mismo tiempo, también dependemos de ayudar a otros. Quien no es necesario, quien no puede ayudar a otros, acaba solo y atrofiado. La ayuda, por tanto, no sólo sirve a los demás, también nos sirve a nosotros mismos.

(Bert Hellinger, 2006).

Para poder ayudar a otros es fundamental tener la disponibilidad, el conocimiento del tema, del contexto y de los antecedentes inmediatos, para partir de las realidades y ser pertinentes a las necesidades de los demás.

1.1 Antecedentes inmediatos

El establecer una ruta para el desarrollo de competencias socioemocionales, desde la autorregulación cognitivo emocional en la formación inicial de los maestros, contribuye en hacer más práctica la formación en competencias ciudadanas desde la formación inicial de docentes, por ser ellos los mediadores en la interacción, manejo de ambientes de aprendizaje y promoción de convivencia ciudadana. Afirmación que se fundamenta en Marchesi y Díaz (2007), quienes expresan que el manejo emocional en la enseñanza es muy importante y más aún en el momento actual, por todos los cambios en la familia, en la escuela y exigencias sociales donde se establecen diferentes tipos de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Por ende, el docente necesita desarrollar estrategias de autorregulación cognitivo emocional, que faciliten identificar las tensiones emocionales en la enseñanza y así abordarlas con seguridad y confianza en sí mismo.

Además, identificar una ruta para el desarrollo de competencias socioemocionales favorece a los estudiantes, por efecto multiplicador a través de la transferencia, beneficiando en forma indirecta a la comunidad educativa en general. Esto implica, según Marchesi y Díaz (2007), el análisis emocional del docente desde la historia personal y profesional, desde las actitudes, creencias,

condiciones y contexto laboral, siendo una prioridad generar espacios para el desarrollo ontológico en la formación inicial del docente.

Dicho desarrollo ontológico se puede propiciar a partir de las competencias socioemocionales, como afirma Pérez (2006), contribuirá en los procesos de construcción de identidad, al analizar la cosmovisión desde los significados y cosmovisión de los docentes en formación y, con ello, fortalecer el sentido de vida y vocación docente, a través de la autorregulación cognitivo emocional, con las cuales serán capaces de generar estrategias pedagógicas sistémicas para enfrentar las diferentes problemáticas sociales que se presentan en los distintos contextos laborales donde se desempeñan. Por lo tanto, es necesario poner en práctica proyectos específicos que den posibilidades prácticas de crecimiento personal en el deber ser, de lo contrario se va arrastrando toda una historia de anclajes, moldes mentales, que dificulta entenderse y entender a los demás.

Según Repetto y Pérez (2007), las competencias socioemocionales se exigen en la mayoría de trabajos, además de los conocimientos y técnicas específicas, porque los problemas en ambientes laborales en algunas ocasiones están relacionados con la falta de capacidades para trabajar en equipo, así mismo, la falta de efectividad personal y funcionamiento social, puede ser consecuencia de debilidad en estrategias de autorregulación cognitivo emocional, ante obstáculos y conflictos interpersonales, lo cual genera estrés y dificulta la interrelación; por tanto, esta es una prioridad a trabajar en la formación inicial de maestros, para fortalecer seguridad y confianza frente al grupo, capacidad para tomar decisiones, consensuar y, a la vez, ser sensible con las realidades humanas.

Así mismo, las diferentes exigencias a los maestros, como uno de los actores responsables de la calidad de la educación, requiere analizar las diferentes necesidades ontológicas de formación inicial docente, porque como afirma Pérez (2012), el desarrollo personal no se trabaja en forma de procesos, por ello, se requiere hacer más práctica experiencial en la formación inicial docente, para que se fortalezcan ambientes de aprendizaje acogedores, incluyentes y participativos; aspecto que también requiere del desarrollo de la capacidad para comprenderse a sí mismo, mejorando moldes mentales desde los

diferentes sistemas representacionales, los cuales se transmiten expresando las experiencias internas y externas que se están viviendo.

De allí que, en la revisión del plan curricular de los programas complementarios de las Escuelas Normales Superiores seleccionadas del suroccidente colombiano, se encuentra ausencia de proyectos o programas específicos de formación para el desarrollo de competencias socioemocionales; más aún, en la formación de maestros a nivel internacional y nacional no se encontraron estándares para el desarrollo de estas competencias socioemocionales, esto significa que, la formación inicial de maestros está más centrada en contenidos pedagógicos de aula y comunidad, evidenciado en los pocos proyectos específicos de desarrollo personal que promueven la autorregulación cognitivo emocional, de allí que, la práctica de las competencias ciudadanas se queda en la teoría, más no en la vivencia diaria.

1.1.1. Descripción de realidades.



Figura 1. Escuela Normal Superior de Sibundoy Putumayo.

Las competencias socioemocionales son fundamentales en el maestro, ya que es responsable de lo que transmite al enseñar y cómo enseña a sus estudiantes; no solo son importantes los contenidos, también es importante la formación del ser, donde juega un papel fundamental la autorregulación cognitivo emocional, la cual se encuentra sin mayor importancia en la formación inicial de docentes.

De allí que, se evidencia en los intereses a evaluar expresados en los resultados del Ministerio de Educación Nacional (2012), donde se evaluaron 4.584 estudiantes de las Escuelas Normales Superiores, puntajes en competencias ciudadanas que reflejan aspectos evaluados encaminados a factores externos de la formación de maestros, más dedicados hacia el quehacer docente, descuidando lo ontológico del docente, esto confirmado en dichos resultados, así: el primer nivel, conceptos generales 77,55 %; el segundo nivel, relacionado con disposiciones normativas y conocimiento de las mismas con un resultado de 17,86 %; y un tercer nivel, relacionado con solución de problemas o conflictos desde una práctica constitucional concreta, correspondiente a un 4,59 %. Esta es una evidencia de intereses del subsistema de formación inicial de maestros, la cual se basa en estrategias externas para el manejo de competencias ciudadanas.

Según lo expresado, esta investigación se torna pertinente para la formación inicial de maestros, para fortalecer desde lo interno la práctica de las competencias ciudadanas y se den los cambios en la convivencia ciudadana, de lo contrario se continuará buscando respuesta desde lo externo, sin tener mayores resultados, como los que se están presentando actualmente.

Resultados que demuestran unas competencias que tienen que ver con el desarrollo humano de los estudiantes, relacionado solo a lo cognoscitivo y que está lejos de la interacción docente en lo que respecta a la empatía cognitiva y emocional, a la preocupación empática e impulso concienciado, a la adaptabilidad, iniciativa e interacción; subcategorías que hacen falta potenciar, para lograr una sana convivencia a partir de las vivencias del docente, que es ejemplo en la acción metacognitiva y contagio emocional.

Además, según Vivas, Chacón, M. y Chacón, E. (2010), hay escasas investigaciones sobre el complejo mundo emocional y habilidades necesarias para el desempeño de los docentes en el aula. De allí que, el desconocimiento de anclajes cognitivo emocionales

dificulta el desempeño docente para promover una convivencia pacífica y una calidad educativa que haga más práctico los derechos humanos, los valores y la ética.

Todo esto generado por la falta de estrategias de respuesta en lo cognitivo o subjetivo, en lo conductual o expresivo y en lo fisiológico o adaptativo. Falencias que propician, en la mayoría de casos, frustración, estrés en los conflictos que enfrentan los docentes en los diferentes contextos culturales o en el manejo de problemáticas sociales actuales de acuerdo a las investigaciones.

Por otra parte, culturalmente en los contextos se transmite la problemática con anclajes cognitivo emocionales, que asocian inclusive la autoridad con violencia, como lo afirma Alonso y Castellanos (2006): “concepción cultural errónea, se ha asociado autoridad con violencia lo cual ha ayudado a legitimar la violencia como una pauta adecuada de autoridad. Igualmente (...) se ha asociado amor con violencia y castigo con violencia” (p. 257), donde prima una reacción emocional desde la interpretación externa, como consecuencia de la dificultad en el autorreflexión interna e incongruencia en dichos esquemas cognitivos que, en algunos casos, llevan a una actitud reactiva y de confrontación en la solución de problemas.

Las posiciones cerradas de algunos directivos y docentes, las dificultades escolares, son catalogadas, en la mayoría de casos, como obstáculos, problemas, más no como retos de superación, porque quizá pesa más su factor emocional inconsciente en la solución de conflictos. De allí que, la falta de estrategias de autorregulación cognitivo emocional hace que, “(...) culpen a alguien o a algo de ese problema, y se focalizan en lo que no funciona, para tratar de solucionarlo” (Pérez, 2012, p. 7). Posición poco asertiva y resultado de una formación experiencial débil en el desarrollo socioemocional, la cual dificulta la comprensión de realidades humanas, muchas veces vulneradas desde las formas inadecuadas de transmisión emocional e interpretación de los docentes y padres de familia, truncando así procesos de aprendizaje, ya que “desarrollar competencias conversacionales permite al docente comprender a sus estudiantes desde una escucha activa, y generar un habla que respeta, asume, valora y convoca” (Pérez, 2012, p. 8), aspectos muy importantes para la práctica de la empatía.

Es por todo esto que, según Pérez (2012), las concepciones en la formación inicial de maestros no responden a las necesidades y competencias personales para el

desempeño docente. Los programas tienen claridad en el qué, cómo y para qué del quehacer docente, sin embargo, en las competencias internas desde la ontología del ser del docente:

El con qué – referido a su ontología, al tipo de ser humano que son, a la cosmovisión, al profundo sentido de la vida, a las creencias orientadoras, a los paradigmas de fondo - presenta diferentes vacíos, tal como empíricamente puede constatarse al observar los resultados de la formación en este campo específico. (Pérez, 2012, p. 5).

Lo cual repercute en el desempeño personal, fundamentalmente en las competencias socioemocionales, las cuales no son abordadas como un proceso de aprendizaje experiencial. Estas problemáticas no solo requieren de la respuesta personal, sino de una responsabilidad social de las instituciones formadoras de maestros, del sistema educativo nacional e institucional.

En la formación inicial de docentes es un elemento curricular en deuda, donde hacen falta estándares específicos en competencias socioemocionales que detecten oportunamente dificultades en estrategias cognitivas emocionales y anclajes negativos, para ayudar a la superación de los mismos, facilitando así el desarrollo de competencias socioemocionales. De allí que, se encuentran problemas más graves que dificultan un sano ejercicio de la profesión docente, como se puede constatar en un informe de 2010 de la Procuraduría, donde se expresa que son denunciados ante las autoridades cerca de 450 casos de abuso en las aulas clase; el Instituto de Medicina Legal reporta 399 casos de abuso sexual en instituciones educativas del país. Así mismo, otro informe de la Procuraduría General de la Nación, del 9 de noviembre del mismo año, da a conocer que la problemática aumenta cada año, teniendo en cuenta las sanciones declaradas a docentes y miembros de instituciones educativas (Semana, 2010).

La situación entre los años 2004 y 2009 no es diferente. Tan sólo en 18 secretarías de educación departamentales, incluyendo la de Bogotá, sólo hubo conocimiento de 260 casos de abuso, mientras las sanciones por parte del Ministerio Público fueron de 163. (Semana, 2010, párr. 7).

Problemáticas que no tienen una respuesta específica de estrategias de prevención y fortalecimiento de competencias socioemocionales, porque estudiados los planes

analíticos de las Escuelas Normales Superiores seleccionadas del suroccidente colombiano, no se encuentran estrategias puntuales o proyectos específicos de desarrollo en la formación inicial docente.

Para identificar y priorizar el problema de investigación se plantearon cinco interrogantes en la incidencia del problema, a saber: ¿Cuál es el nivel de autorregulación cognitivo emocional en los estudiantes del programa complementario de la formación inicial de maestros? ¿Cuál es el nivel de desarrollo en las dimensiones de las competencias socioemocionales? ¿Cuál es la influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales? ¿Cuáles pueden ser los estándares para el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales para la formación inicial de maestros?

El problema resultado de la priorización de acuerdo a un tema incluyente determinó que el principal problema a abordar es la influencia de la autorregulación cognitiva emocional en el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales e impacto en el desempeño docente, para poder hacer un aporte desde la generación de estándares para el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales harán más práctica la vivencia de las competencias ciudadanas en el proceso de formación inicial de maestros.

1.1.2. Cuestionamiento orientador. ¿Cuál es la influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes del suroccidente colombiano?

1.2. Un porqué y un para qué del desarrollo socioemocional

El estudio investigativo fue pertinente porque hay falencias en las instituciones formadoras de maestros, según Esteve (2003), Vilorio y Paredes (2002), Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Cases (2001), existen pocos programas establecidos específicamente con contenidos de educación emocional que promuevan en el docente la formación en estrategias cognitivas emocionales, que lo lleven a obtener herramientas para enfrentar la demanda actual de la educación emocional de los estudiantes. Es un aporte a la calidad educativa

desde la formación inicial de docentes, quienes luego harán transferencia, ayudando a sus estudiantes en los diferentes contextos y situaciones que enfrenten en la cotidianidad.

Por otra parte, es viable, teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional (2008), en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, proyecta objetivos de política de mejoramiento de la calidad de la educación, desde la formación de mejores seres humanos, con respeto, ética y valores, donde se lleven a la práctica los derechos humanos y se fomente la convivencia pacífica. De allí que, esta investigación, a la vez, es coyuntural a las políticas educativas, porque contribuye al cumplimiento de estos lineamiento del Ministerio, desde donde se aporta elementos curriculares para fortalecer la formación inicial de los maestros. Además, la calidad educativa se puede mejorar, según Repetto y Pena (2010), a través de programas de formación socioemocional que llevan a optimizar el desempeño académico, la integración social, la inserción y desempeño laboral.

Por tanto, desde los resultados de la investigación se dan pautas para fortalecer la gestión emocional y formación en estrategias para manejar reacciones ante las complicaciones y reveces que se presentan en el diario vivir, para potenciar la interacción y liderazgo docente, desde el manejo de la empatía cognitivo emocional, porque como afirma Pérez (2014), la calidad educativa comienza por la condición indispensable de formar docentes, capaces de establecer relaciones significativas en la vida personal y desempeño docente.

Esta producción deja unos lineamientos que ayudarán a superar la incoherencia entre el querer y el hacer, valorando la importancia de un ambiente de aprendizaje a partir de las actitudes en el desempeño docente, desde un autodiagnóstico de historia personal, donde se den procesos para cambiar anclajes negativos a positivos, para influir en sus moldes mentales y estrategias cognitivo emocionales, lo cual facilitará la interacción en la relación docente-estudiante, mediante pautas para el desarrollo de competencias socioemocionales, para llevarlas a la práctica. Este es un reto a asumir en la formación inicial de maestros, para atender las necesidades de los maestros que, según la Unesco (2013), se encuentran falencias relacionadas con actitudes, valores ciudadanos y prácticas profesionales.

En consecuencia, se deja una propuesta de autorregulación cognitivo emocional para el desarrollo de competencias socioemocionales, porque como afirma Repetto y Pena (2010), se necesita diseñar estrategias para la formación socioemocional, con el fin de mejorar la calidad educativa y personal.

Se infiere la profunda necesidad de que la formación ontológica de los docentes, para que sea asumida como un componente central tanto en su formación inicial como pos gradual, y también en las acciones formativas continuas que se desarrollen con los docentes en ejercicio, tanto a nivel institucional como estatal. (Pérez, 2012, p. 9).

De ahí, que es importante plantear unos elementos básicos curriculares para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Esto es un reto que se necesita emprender desde el subsistema de formación inicial para atender la complejidad del comportamiento, de allí que, no solo es centrar la atención en contenidos disciplinares o en lo pedagógico y didáctico. Por tanto, esta investigación da importancia al desarrollo personal del docente, el cual es fundamento básico para generar actitudes de autonomía, confianza y empatía en los estudiantes, competencias que no se adquieren con los contenidos disciplinares. Por lo cual, es una urgencia a trabajar en el desempeño docente, fortaleciendo la efectividad personal de las estrategias cognitivo emocionales, ya que el comportamiento humano es muy complejo y se requiere para prevenir o identificar a tiempo las potencialidades o problemas en el perfil docente y así advertir situaciones que complican las vivencias escolares, como en algunos casos está ocurriendo e incide en el proyecto de vida de los estudiantes.

Hoy por hoy, se considera un desafío para la educación, y están surgiendo en diferentes países programas de prevención e intervención, donde se incluyen habilidades de inteligencia emocional, tal como sucede en España, donde hay un auge de programas, al respecto Fernández y Extremera (2005) expresan, sin embargo, que dichos programas carecen de un marco teórico. Es por esto que, en este estudio se retoma el modelo de Goleman (2012), apoyado en una aproximación de un modelo mixto de Barret y Gross (2001), donde se da importancia a la eficiencia personal y funcionamiento social, y Hernández-Guanir (2010), quien refiere un marco útil para la identificación de estrategias cognitivo emocionales.

Evidentemente, el ambiente educativo es uno de los factores que interviene en la calidad educativa, desde la misma interacción docente-estudiante, donde las estrategias cognitivas y emocionales son fundamentales para modificar positivamente los moldes mentales heredados, desde la historia pedagógica y didáctica, como lo afirma Pérez (2012), sobre lo que se aprende de los docentes, donde, en algunos casos, el método estaba centrado en el miedo y autoritarismo, experiencias que generaron anclajes que fomentan la repetición en la interacción docente-estudiante.

Sin embargo, el reto en la formación inicial de docentes es abordar estos espacios de formación en competencias socioemocionales desde la comprensión del ser humano como un sistema, desde la complejidad, para que el docente pueda lograr una mayor pertinencia a las acciones educativas en relación con el entorno y ampliando:

La mirada para comprender los vínculos y mutuas afectaciones entre las partes integrantes de un conjunto humano o natural, y le permite a él mismo entenderse como parte y agente de los diversos sistemas humanos y ambientales en los que opera, y obrar en consecuencia. (Pérez, 2012, p. 7).

Esto requiere trabajar desde unos elementos curriculares desde la pedagogía sistémica experiencial.

Capítulo II.

Antecedentes y Conceptos Teóricos Orientadores



“El progreso y el desarrollo son imposibles si uno sigue haciendo las cosas tal como siempre las ha hecho”

(Wayne Dyer)



Figura 2. Estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pitalito.

En el fortalecimiento al desarrollo del ser humano siempre hay algo que hacer, con dinamismo, actualización y pertinencia a cada contexto y realidad humana, por tanto, en la educación, es un reto conocer antecedentes y actualizar procesos y procedimientos.

2.1. Antecedentes

A nivel histórico, el paradigma psicológico “cognitivo-emocional” o “emocional-personalizante” nace, según Hernández (2005), como una crítica social, por excesos de racionalidad que llevan a la deshumanización organizativa tecnológica de prácticas desarrollistas. Además, desde la contribución de las investigaciones en neuropsicología de las emociones, de los aportes de la psicología cognitivo motivacional, de la psicología humanista, así mismo, las reacciones del conductismo y cognitivismo radical y los aportes del libro *Inteligencia Emocional* de Goleman (1995).

Esta perspectiva de la inteligencia emocional o eficiencia emocional de Goleman (1995), expresa que el 20 % del éxito corresponde al coeficiente intelectual y el 80

% a la influencia de otros factores, entre los cuales tiene gran preponderancia lo emocional. Desde este estudio se da importancia a las estrategias cognitivo emocionales para fomentar la autorregulación como un elemento fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Goleman concibe la inteligencia como una forma de vivir y se convierte en vocero de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (1983). Desde este contexto surge también el concepto de moldes mentales, según Hernández (2002), como una nueva perspectiva de Inteligencia Emocional.

Entre otros aportes, se encuentran los trabajos originales de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), los aportes de la neurociencia de Dalmasio y de LeDoux, y los retos que se generan con los aportes de Goleman en motivaciones, valores o rasgos de personalidad de las teorías de Mayer, Salovey y Caruso (2004).

El término de inteligencia emocional históricamente apareció de manera formal, según Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007). Así mismo, Mayer y Salovey a principios de 1990, a estas competencias las consideran como un tipo de inteligencia social, que ayuda a razonar implementando las habilidades de pensamiento. Adquiere una mayor popularidad el término inteligencia emocional con el libro del mismo nombre de Goleman en 1995. Luego en 2001, Bar-On teoriza planteando la inteligencia emocional como una multirrelación de emociones, habilidades y competencias sociales y personales.

Para Meyer y Solvey (1997), se define la inteligencia como aquella que permite conocer las fases de las emociones: el uso, la comprensión, el manejo de las emociones y cómo regularlas. Luego, los mismos autores (2000) precisan como son las habilidades para la interacción de procesos cognitivos y emocionales. Más tarde Mayer, Salovey y Caruso (2004), plantean el concepto desde la evaluación emocional a partir del bienestar, evaluando la emoción a través de los cambios con relación a los individuos y al ambiente, ante situaciones de bienestar o malestar, observando reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas. Definen la inteligencia emocional como aquella que facilita los pensamientos y la capacidad que tienen el individuo para percibir, evaluar y expresar las emociones y para resolver problemas en forma novedosa. Por otra parte, las diferentes investigaciones exponen las implicaciones de las competencias socioemocionales y cómo se fueron conceptualizando e

implementando a través del tiempo, desde los diferentes ámbitos, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. *Proceso histórico de estudio y aplicación de competencias socioemocionales*

Implicaciones	Autor	Año
La inteligencia social como control de las propias emociones y las de los demás para guiar el pensamiento y los comportamientos	Salovey y Mayer	1997
En el afrontamiento estrés laboral	Bar-On	2001
En la calidad de vida	Chernis	2000
En la satisfacción en la vida	Palmero	1996
En la disminución de la agresividad en entornos educativos	Moriarty y Fernández-Berrocal	2001 2004
En el liderazgo efectivo en el trabajo	Segal	2002
En el incremento de desempeño laboral	Wong y Law	2002
A lo largo de la vida: en la salud mental	Taylor	2002
En el aprendizaje de los estudiantes	Barchard	2003
En el desarrollo de la carrera	Repetto	2003
Programa de orientación en competencias socioemocionales	Repetto, Pena, Mudarra	2007
Programa de educación emocional	Bisquerra y Pérez	2007
Competencias socioemocionales con alumnos autóctonos e inmigrantes	Soriano y Osorio	2008
Competencias socioemocionales autopercebidas por los futuros docentes	Vivas y Chacón	2010
Aprender a pensar lo social	Rendón	2011
Inteligencia emocional y cerebro	Goleman	2012

Formación de maestros desde la construcción conceptual con un diseño social a partir de actores sociales significativos	Ministerio de Educación Nacional, Colombia	2013
Autorregulación educativa desde la fenomenología y lo social cognitivo	Panadero	2014
Competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio	Gabriela Libia Casullo Libia García Labandal	2015

Fuente: Lucero (2015); Sánchez et al. (2007) y Casullo y García (2015).

Así mismo, a nivel de políticas estatales, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) convocó a participar en talleres regionales y nacionales a las secretarías de educación, delegados de los capítulos de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), universidades formadoras de maestros, los nodos de Asonen, sala de educación y sala Anexa de Escuelas Normales Superiores de Conaces, agremiaciones de educadores, directivos docentes, docentes en ejercicio y docentes en formación. Donde se busca la construcción conceptual con un diseño social, a partir de los actores sociales significativos y con la participación de las instituciones formadoras, para que de esta manera se articule al contexto cultural a través de identificar comprensiones, sentidos y valores. Esta es una oportunidad más cercana a las necesidades de los docentes, sin embargo, aún no se da la oportunidad para que el docente logre un desarrollo en sus competencias cognitivo emocionales.

En esta integración de actores se hace necesario generar espacios de debate en torno a la claridad conceptual, articular las comprensiones y sentidos desde las realidades de los maestros en formación y del contexto, para a partir de ello generar estrategias que disminuyan las amenazas y se aprovechen fortalezas y oportunidades.

Como antecedentes de investigación se encuentran estudios como la investigación realizada por Vivas, Chacón, M. y Chacón, E. (2010) sobre *Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes*, que describe la autopercepción

que realizan los futuros docentes sobre las competencias socioemocionales alcanzadas a partir de su formación inicial. Investigación realizada con pasantes de la Universidad de Los Andes Táchira. Es un estudio cualitativo, donde se aplica la inducción analítica de datos textuales. Se utiliza la entrevista en profundidad y una escala de diferencial semántico. Los resultados resaltan la deficiencia en el desarrollo de competencias y consideran importante incluir la educación socioemocional en los currículos de formación docente.

En la investigación *Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios*, realizada por Bernal y Cárdenas (2009), se destaca la influencia de las múltiples interacciones docentes en la motivación y configuración personal de los estudiantes. Esta investigación se centra en el influjo emocional generado por la interacción comunicativa entre profesores y estudiantes; utilizó la reflexión autobiográfica de estudiantes de educación secundaria, mediante estudio de casos múltiples y entrevistas en profundidad.

Otra investigación para “identificar competencias emocionales en estudiantes con desempeño académico exitoso”, considera como criterio de éxito la imagen desde el punto de vista docente y estudiante, realizada por Ruelas (s.f.), donde se agruparon competencias emocionales que contrasta desde cinco categorías: autoconocimiento, autorregulación, motivación, conciencia social y habilidades sociales; para recolectar la información se realizó una observación en el salón de clase, las áreas comunes y en actividades extracurriculares. Utilizó las entrevistas semiestructuradas y un inventario de competencias emocionales. Concluyó que el éxito de los estudiantes estaba en el establecimiento de metas, ante las cuales se concentran mentalmente desde lo social y emocional, lo cual desarrolla mejores competencias emocionales como: el autocontrol emocional, conducción al logro, iniciativa, confianza en sí mismos y adaptabilidad.

Así mismo, la investigación derivada de un proyecto de extensión: *Aprender a pensar lo social*, realizada en Medellín Colombia, por Rendón (2011), titulada *La educación de la competencia socioemocional a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo*, justifica la importancia de estas competencias para responder a las problemáticas que se presentan en las instituciones educativas, en torno a las condiciones de violencia y los problemas de convivencia escolar, para lo

cual se implementó un programa de intervención pedagógica, desde habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo. Investigación de tipo mixta. Los resultados evidenciaron relaciones en los puntajes del pretest y el posttest, al hacer el análisis de los grupos control y los grupos experimentales. Esto da una evidencia más de la efectividad de estas competencias en el desarrollo personal y profesional.

Por otra parte, Repetto, Pena y Lozano (2007) proponen un programa de orientación en las competencias socioemocionales (POCOSE), desarrollado en el marco de los campos de práctica universitaria en los ciclos formativos, para favorecer la inserción laboral. Este programa inicia con un pretest y al final se hace un posttest; tiene siete módulos: autoconocimiento, empatía, regulación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, asertividad y motivación, los cuales se desarrollan en 5 sesiones de dos horas cada uno. Tienen como material, el profesor y el estudiante, un libro cada uno. Esta investigación se inserta en el Ministerio de Educación Nacional de España.

La investigación realizada por Pérez, Filella, Soldevila y Fondevila (2013) sobre la evaluación de un programa de educación emocional dirigido a profesores de educación primaria, en la cual se utilizó una investigación cuasi-experimental, donde se aplicó un pretest y posttest con grupo control. La muestra fue 92 profesores de 3 centros educativos de Barcelona y Lleida.

En el programa de educación emocional, en el que se aplicó el modelo de Bisquerra (2007), se trabajó las cinco dimensiones: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Los resultados generaron una mejora significativa de la competencia emocional en los maestros participantes y en el clima escolar. Como se puede ver esta es una investigación que trabaja otras dimensiones diferentes a la de la presente investigación, se trabaja la regulación más no la autorregulación.

En el estudio investigativo relacionado con competencias emocionales del alumnado autóctono e inmigrante de educación secundaria, realizado por Soriano y Osorio (2008), se analizó y comparó las competencias emocionales manifestadas por los estudiantes españoles e hijos de familias inmigrantes del segundo ciclo de

la Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería, para desde allí planificar actuaciones educativas. Así como también, se plantearon objetivos específicos como: 1) Identificar las competencias emocionales, personales y sociales de los estudiantes de origen autóctono e inmigrante. 2) Establecer comparaciones con respecto a las competencias emocionales de dichos participantes. 3) Analizar las competencias emocionales personales y sociales de los estudiantes atendiendo la variable género. 4) Favorecer la reflexión en los estudiantes sobre sus emociones y sentimientos. Para lo cual se utilizó un cuestionario a partir de las cinco competencias emocionales básicas, las cuales se analizaron estadísticamente con el SPSS. Esta investigación es importante, porque dio pautas para la construcción de instrumentos, desde la visión de potenciar lo personal, social y desempeño docente.

El estudio realizado por Panadero y Alonso (2014), sobre la autorregulación educativa desde una comparación y reflexión teórica, expresa que ésta competencia ayuda a los estudiantes a alcanzar los logros mediante la generación de estrategias. Para esto utilizó teorías sobre autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, socio-cognitiva, volitiva, vigotskiana y constructivista. Además, el artículo relaciona en la discusión cinco aspectos para la comprensión de la autorregulación, así como la motivación para autorregularse, para adquirir la conciencia de autorregulación, los procesos autorregulatorios básicos, el papel que juega el entorno social y físico en la autorregulación del estudiante y cómo adquirir la capacidad para autorregularse. Este estudio permitió lograr una mejor comprensión sobre lo que significa la autorregulación.

Un aspecto a destacar, es la afirmación de Repetto et al. (2007), quienes manifiestan que existe escasez de investigaciones científicas sobre la evaluación de programas de competencias socioemocionales, por tanto, existe la prioridad de diseñar, desarrollar y evaluar los resultados relacionados con el desarrollo personal, social y profesional de las intervenciones psicopedagógicas y se den a conocer los logros de los programas implementados.

Con respecto al instrumento de estrategias cognitivo emocionales que se utilizó en esta investigación, se encontraron los trabajos de Hernández, Capote y García (2002) y Hernández (2005), los cuales están relacionados con moldes mentales

(estrategias cognitivo emocionales y rendimiento en matemáticas), donde se utilizó esta prueba y la de matrices progresivas de Raven. En sus resultados se encontró que los estudiantes con alto rendimiento en matemáticas se diferencian de los de bajo rendimiento por la forma de enfocar. Por tanto, de estas investigaciones se tomó el test para caracterizar la población objeto de estudio.

A nivel del tema específico, de autorregulación cognitivo emocional para el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación de docentes, en estudios nacionales, regionales e institucionales, la investigadora no encontró trabajos de investigación relacionados con el tema, de allí que fue pertinente trabajar esta propuesta.

2.2. Autorregulación

Bisquerra (2007) refiere cómo manejar los propios estados de ánimo, impulsos, conceptos de sí mismo y recursos para adecuarlos al logro de propósitos tanto personales como profesionales. Igualmente, explica las estrategias cognitivo emocionales en la autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social en el desempeño docente, frente al manejo de la tolerancia a la frustración, manejo de la ira, manejo de la gratificación y, en general, para manejar situaciones de riesgo y conflictos del diario vivir docente, desde la efectividad personal y desde el funcionamiento social. Por tanto, es importante señalar que en la autorregulación se tendrá en cuenta el autodomínio emocional, el cual ayuda a la autoobservación desde la autorreflexión, autoverificación (de emociones, sentimiento, ideas sobre sí mismo, expresadas en palabras generadoras y anclajes, manifestados en la producción textual) y desde allí, encontrar estrategias cognitivo emocionales para promover metas personales y profesionales de desempeño docente, es decir, la autorregulación cognitivo emocional en pro de mejorar las competencias socio emocionales.

2.3. Aproximación a un enfoque mixto de autorregulación cognitivo emocional

Para el manejo de la autorregulación cognitivo emocional se parte desde un enfoque mixto, a partir de la perspectiva de Barret y Gross (2001), Goleman (2012), Hernández-Guanir (2010), y el modelo de Bonano (2001), el cual tiene en cuenta tres aspectos fundamentales: el control, (y autodomínio emocional), aspectos que

en esta investigación se los tiene en cuenta desde el autoconocimiento, anticipación y exploración de la homeostasis emocional y metacognitiva, esta última propuesta desde este estudio. Entendida la homeostasis emocional como metas de referencia, en donde se tiene presente la frecuencia, intensidad, desde los ideales de canales experienciales expresivos, fisiológicos de respuestas emocionales, e ideales personales, este último elemento se propone en esta investigación.

Además, se centra la atención en la efectividad personal que en esta investigación se toma como **desempeño personal** y funcionamiento social, denominado como **desempeño social**. Aspectos muy importantes en el desempeño docente, donde el desempeño personal en esta investigación se trabaja desde la autoconciencia y autogestión, y el desempeño social desde la gestión relacional y conciencia social. Los cuales se analizan desde tres encuadres mentales: espontaneidad vital, ajuste y optimización; cada encuadre descrito desde los aspectos de autoconocimiento, autocontrol y autodomínio emocional, anticipación, exploración de la homeostasis emocional y metacognitiva, expresadas en las cuatro dimensiones: autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social, tal y como se aborda en el diseño de la Tabla 2.

Tabla 2. Abordaje de la autorregulación Cognitivo Emocional

Encuadre	Dimensiones	Aspecto	Desempeño personal	Procesos
Espontaneidad Vital (1)	1. Implicación Vital vs. Hiperanálisis		1.Autoconciencia <i>Conocimiento de las propias emociones e ideas hacia sí mismo</i>	-Fluir o más bien, calcular
	2. Negatividad			-Encauzarse hacia lo peor, o más bien, estar liberado de ello
	3. Discordancia vs. Concordancia			-Imponerse, o más bien, acomodarse
Disposición Espontánea-implicativa vs. Reflexiva-distante.	4. Evitación vs. Sincronización	Anclajes	-Empatía cognitiva -Empatía-emocional -Preocupación empática	-Evitar, o más bien, sintonizar

Encuadre de Ajuste (E2) Realismo productivo vs. Hipersubjetivismo interferente.	5. Defensividad vs. Encaje		2. Autogestión <i>Capacidad de autodominio de emociones, automotivación y autocontrol cognitivo</i>	-Autoengañarse, o más bien, aceptar
	6. Atribución Externa vs. Libre de Atribución			-Depender, o más bien, sentirse libre
	7. Operatividad vs. Inoperancia	Autodominio emocional Metacognición	-Impulso concienciado -Adaptabilidad -Toma de decisiones	-Esforzarse/ supervisar o improvisar/ descuidar
Desempeño social				
Encuadre de Optimización (E3) Disposición constructiva- autovalorativa vs. Inerte-auto limitada.	8. Optimización Positivizante		3. Gestión Relacional <i>Reconocimiento de emociones ajenas, manejo de relaciones y moldes mentales</i>	-Valorar o no
	9. Optimización Preparatoria		-Interacción y contagio emocional - Experiencias cognitivo emocionales (EFES) -Compenetración o rapport	-Construir hacia adelante, o más bien, no
	10. Optimización Auto potenciadora	Exploración del homeostasis emocional cognitiva	1. Conciencia Social <i>Impacto en el desempeño social.</i> -Conciencia de organización -Capacidad de servicios -Metacognición -Liderazgo servicio, solidaridad	

Fuente: Lucero (2013); Goleman (2012); Hernández-Guanir (2010); Barret y Gross (2001); Bonano (2001).

Por otra parte, en esta investigación se tuvo en cuenta el canal expresivo, a través de la simbología, asociación cromática y escritura, para identificar el nivel tanto cognitivo como emocional, desde experiencias familiares, escolares y sociales, las cuales se evaluaron mediante niveles de debilidad crítica, debilidad media, fortaleza media y fortaleza importante. Para lo cual fue importante el fundamento teórico de Vallés y Vallés (2003), sobre los tres sistemas de respuesta de expresión de la emoción: el conductual, el cognitivo y el psicofisiológico, aspectos importantes en la autorregulación. El psicofisiológico y conductual, lo vivenciaron los participantes en el proceso experiencial desde la pedagogía sistémica aplicada en los talleres de recolección de información, los cuales permitieron la información emergente, desde lo cognitivo para emitir un juicio de autovaloración del nivel autorregulación, tanto en la encuesta como en la aplicación del instrumento arco iris cognitivo emocional.

Además, se fundamenta en la teoría fenomenológica desde una perspectiva psicológica, la cual tiene en cuenta los significados más que los hechos y desde allí describe cada quien su realidad y trata de entender lo objetivo desde lo relacional entre lo objetivo y subjetivo. De allí que, surge la comprensión desde la forma cómo se experimentan internamente, es decir, a la percepción que se vive y, desde ahí, se hace la descripción del fenómeno.

Martínez (2014) considera que, el fenómeno no es la existencia de una cosa, sino la significación que el fenómeno tiene para cada persona. Por tanto, Gálvez (1986) menciona que “el principio fundamental de toda fenomenología es que existe una correlación entre la esencia del objeto y la esencia de la experiencia vivida intencional” (p. 215), de ahí la importancia de trabajar desde la asociación cromática, producción de textos nativos de sí mismo y el dibujo para tomar conciencia de las percepciones, clasificando los anclajes en positivos o negativos, los cuales determinan la capacidad de autorregulación cognitivo emocional, entre mayor número de anclajes negativos, menor capacidad de autorregulación, y entre mayor número de anclajes positivos, mayor capacidad de autorregulación.

2.4. La autorregulación cognitivo emocional

Significa identificar percepciones, pensamientos, ideas, creencias y emociones negativas frente a un evento, situación o persona, para prevenir situaciones

conflictivas que no favorecen la salud personal y convivencia con los demás, es darse cuenta del sentir, pensar y actuar. Por tanto, autorregular es tener la capacidad de:

Tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar la manera cómo responden ante sus emociones, es decir, que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen. (Chaux, 2004, p. 23).

Generando así pensamientos positivos que dirijan un actuar armonioso con los demás. Es así que, a partir de la fenomenología se trabaja la intuición, identificando estructuras comunes entre varias vivencias y las percepciones que tienen las personas, es decir, es importante la percepción de las personas de su contexto, de sí mismas y el significado que le da a ello, así sea lo erróneo. Dichas experiencias se enfocan desde el todo, un aspecto importante en la percepción. “Para Rogers los sentimientos son el móvil más importante para que las personas se desarrollen plenamente. De acuerdo a esto, una formación plena o funcionamiento óptimo dependerá de las experiencias que se tengan al interactuar con los otros” (Pedagogía, s.f.).

La importancia de aclarar en qué consiste la intuición, es como tener una fotografía que facilita la toma de conciencia en forma rápida y clara, en lo que se pretende comprobar el acierto. Así pues, la motivación para la autorregulación es la auto-actualización, motivación, según los autores Moretti y Higgins (como se citó en Panadero y Alonso, 2014), surge como necesidad de autorregular emociones, sentimientos y acciones, es decir, regular el propio comportamiento, por una necesidad de auto-actualización y para sentirse competentes. Lo cual implica reducir discrepancias entre el “yo real” y el “yo ideal”, donde la conciencia de autorregulación se la puede identificar a través de autoconcepto y desde los conceptos de autovalía.

En este marco, el compartir con otros juega un papel fundamental, en la representación de la realidad y desde los estilos de modelos a imitar, los cuales pueden ser guías de autorregulación. Así mismo, los anteriores autores señalan que las discrepancias entre los tres yo, *yo real*, *ideal* y *social*, son el mejor predictor de sentimientos de valoración personal y autoconcepto, que motivan y generan el deseo de autorregulación.

2.5. Desempeño (efectividad) personal

Autoconciencia. Desde la perspectiva de esta investigación y con fundamento en Goleman (1995), implica observarse para reconocer y comprender en uno mismo las fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones, impulsos e ideas de sí mismo y el efecto que éstos tienen sobre los demás. Así mismo, la autoconciencia se refiere a la capacidad de darse cuenta de las propias emociones y sentimientos, lo cual requiere conciencia emocional, valoración adecuada y confianza en sí mismo.

Por ende, la autoconciencia es fundamental para la motivación, ya que, según Soriano y Osorio (2008), facilita la autorregulación, el compromiso, la iniciativa y el optimismo, aspectos muy importantes para esta investigación en el desempeño docente. Porque desde ésta perspectiva se facilita encontrar cómo lograr está autorregulación, tanto desde el pensamiento como desde lo emocional, la cual, como menciona Hernández-Guanir (2010), facilita la comprensión, el manejo o modificación de comportamientos y emociones, aspectos fundamentales en el desarrollo socioemocional.

Por otra parte, es fundamental comprender las estrategias cognitivo emocionales desde la teoría de Hernández-Guanir (2010), quién afirma que los moldes mentales se forman por la repetición reiterativa de situaciones, las cuales crean una especie de formatos de pensamiento, así mismo, se puede afirmar desde esta investigación, que dichos moldes mentales están influenciados por el impacto emocional vivenciado, los cuales generan formas de reaccionar, interpretar, percibir y enfocar una situación y desde esos lentes culturales, que se elaboran en la interacción entre las disposiciones genéticas de las personas y el medio ambiente, se determinan las creencias, emociones y comportamientos. En esa medida, en el aprendizaje se facilita o dificulta de acuerdo a los moldes mentales construidos.

Los moldes mentales son estrategias habituales y peculiares que cada persona muestra en el modo de enfocar, de reaccionar o de interpretar la realidad en situaciones de egoimplicación, es decir, donde las personas se enfrentan a una realidad que les compromete en sus intereses y emociones (a diferencia de los estilos cognitivos). Ejemplos de ello son las estrategias de anticipación, evaluación y atribución, o las que se utilizan como inyectoras o sustractoras de emociones. (Hernández-Guanir, 2010, p. 11).

Desde estos planteamientos se consideran en la teoría de los moldes tres encuadres: espontaneidad vital, ajuste y optimización, los cuales ayudan a focalizar procesos desde las diferentes dimensiones que más adelante se describen.

La autoconciencia en este estudio se la describe desde la empatía cognitiva, la empatía emocional y la preocupación empática. Empatía definida por Gómez (2001), como la internalización de criterios, conocimientos, normas y posibilidades de cumplimiento. Así como también, lleva a satisfacer criterios de buen trato, solidaridad, respeto con un igual o en la interacción con los estudiantes. Aspectos que en esta investigación se trabajan con la empatía tanto cognitiva como emocional, para lograr saber expresar ideas, emociones y sentimientos, en el momento oportuno, de una forma adecuada y a la persona que corresponde, asumiendo así las responsabilidades de manera autodirigida.

Por otra parte, Hogan (1969) definió la empatía como una capacidad meta-representativa; es la construcción mental que se hace así mismo, de lo que cree que pasa en la mente de los demás.

Empatía cognitiva: la identifica a través de los moldes mentales, desde los planteamientos de Hernández-Guanir (2010), en las reducciones de discrepancias ente los tres yo, desde la postura fenomenológica, donde se considera: darse cuenta de las propias emociones, la valoración de sí mismo, la confianza en sí mismo, la asertividad y la capacidad para innovar.

Empatía emocional: según Goleman (1995), se identifica a través de pistas no verbales, sobre lo que siente la otra persona, expresada en la automotivación, alegría, buen o mal humor. Por otra parte, Ruiz, García y Lahera (2011) expresan que:

La empatía se entiende como un proceso multidimensional, con un componente cognitivo (la comprensión de la perspectiva del otro, más dependiente del córtex prefrontal dorsolateral) y otro afectivo (respuesta emocional al estado afectivo del otro, dependiente de amígdala y córtex prefrontal ventromedial). (p. 103).

Por tanto, las respuestas empáticas requieren de la integración de procesos cognitivos y emocionales; de acuerdo Flores y Ostrosky (2008), desde el punto de vista neuroanatómicos, la región medial del córtex prefrontal desempeña

una función esencial en la red de acción de la empatía, donde la empatía implica comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones, sus creencias. Por tal razón, la inteligencia emocional es básica en el manejo de la inteligencia social, como lo plantea Gardner en la inteligencia interpersonal.

Por otra parte, Goleman (2012) resalta la importancia de las dimensiones de autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social, las cuales se analizan en este estudio investigativo, desde unos ítems que ayudan a describirlas en forma más específica, como a continuación se presentan:

- *Preocupación empática*: plantada por Goleman (2012), la cual se identifica mediante el control de impulsos y actitud flexible frente a lo que sucede.
- *Autogestión*: expresada en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones. Impulso concienciado: reconocido mediante el autodomínio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros.
- *Adaptabilidad*: reflejada en la capacidad de adaptación, manejo de estrés, independencia emocional, autoevaluación de fortalezas y debilidades, concepción de ser persona confiable.
- *Toma de decisiones*: evidenciada en asumir la toma de perspectiva, en el manejo realista de la transformación propia y del entorno, en tener preocupación empática, en la toma de iniciativas y en el deseo de autorrealización.

2.6. Desempeño (funcionamiento) social

Gestión relacional: referida en la interacción y contagio emocional, experiencias familiares, escolares y sociales cognitivo emocionales (moldes mentales o estrategias cognitivo emocionales), compenetración o *rapport* (atención, sincronía no verbal, positividad).

- *Interacción y contagio emocional*: detallada en la capacidad de influencia, en la contribución al desarrollo de los demás, en la capacidad para resolver conflictos y en el manejo de relaciones interpersonales.

- *Experiencias cognitivo emocionales*: en el microsistema y meso sistema, a partir de experiencias familiares, escolares y sociales (EFES), las cuales se proyectan en la capacidad para ser catalizadores de cambio, en la comprensión de la realidad de los demás y en la conciencia de la responsabilidad social desde cada rol de desempeño.

- *Compenetración o rapport*: la cual se manifiesta en el grado de atención, sincronía no verbal y positividad frente al diario vivir. Y se ve expresada en la capacidad para establecer vínculos y asumir compromisos.

Conciencia social: es resultado del crecimiento personal, donde están las percepciones, los pensamientos y emociones, en la manera de darse cuenta de los mismos y de la autorregulación. Todo lo cual depende de la forma de observar en sí mismo y en el entorno. Esta es una operación inconsciente, como plantea Senge et al. (2002), y obedecerá al tipo de observador, desde allí, es como se relaciona con los demás, se hacen juicios, conclusiones y se dispone emocionalmente hacia lo que se observa.

El comportamiento humano es complejo e histórico, porque va llevando consigo una historia personal de percepciones y experiencias, creencias, valores, moldes mentales y paradigmas, determinando una forma de observar el mundo y los hechos desde los lentes que se han incorporado a partir de esa historia personal experiencial sistémica.

Por tanto, la formación en competencias socioemocionales requieren espacios de crecimiento personal para el desarrollo de la autoregulación cognitiva emocional y desde allí favorecer el saber qué, el saber cómo, el saber hacer y el querer hacer. Aspectos fundamentales en la formación de docentes, como lo afirma Pérez (2012), porque independientemente de la disciplina que maneje y al trabajar con seres humanos, debe contribuir a la construcción de ambientes escolares inclusivos y acogedores.

En la misma medida, para favorecer el desarrollo de capacidades en los docentes es fundamental iniciar por la condición ontológica, es decir, su historia personal, donde está su cultura, su ideología, creencias, percepciones y paradigmas que

determinan una cosmovisión del mundo y desde allí establecer sus dinámicas en la interacción con los demás y sobre todo los docentes, que orientan la función transformadora en el proceso de formación de los estudiantes, para lo cual se requieren generar ambientes de aprendizaje alternativos a los tradicionales, que a través de una pedagogía sistémica se observe más allá de los fenómenos.

- *Conciencia de organización*: en esta investigación se la identifica desde la capacidad para servir, en la solidaridad y en el liderazgo.

- *Liderazgo y trabajo en equipo*: reconocida a través de la capacidad de escucha, empatía emocional y cognitiva, en la disposición para colaborar, ayudar, servir, con espíritu de solidaridad y servicio, generando lazos afectivos.

- *Metacognición*: el autodomínio emocional y las implicaciones pedagógicas.

- *Cognición*: Se retoma el aporte de Justicia (1999), quien define la cognición como los procesos básicos necesarios para adquirir y procesar la información. Procesos fundamentales para el aprendizaje, del pensamiento crítico y de la creatividad.

A través de estos procesos, el individuo se adapta, selecciona y modela el ambiente en orden a dar satisfacción a sus necesidades e intereses. Los resultados de la actividad de procesamiento se reflejan en la producción original de distinta naturaleza - escrita, artística y científica, que son capaces de elaborar los individuos. (Justicia, 1999, p. 361).

Procesos que se integran con lo emocional, aspecto que puede facilitar o dificultar la producción intelectual, dependiendo del grado de crecimiento personal.

- *Metacognición*. La metacognición es un proceso fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales y práctica pedagógica. De acuerdo a Pérez (2010), la toma de conciencia del propio conocimiento y de lo selecto para guardar en la memoria y luego recuperar la información, cuando se toma conciencia explícita desde lo que se hace y se piensa. Este autor reflexiona desde los procesos cognitivos, facilita autoevaluar los procesos cognitivos, las expectativas, valores y creencias.

Además, puede reconocerse como proceso de interrelación entre la cognición y la emoción, facilitando la conciencia de las reacciones ante lo que se siente y piensa.

Así pues, *la metacognición es la capacidad de conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos* (Mayer, 1998). Cada ser humano tiene la capacidad de reflexionar la realidad personal y social del entorno, donde se expresan emociones e interactúa desde la forma de pensar y comprender al otro.

Con esta base elaboran teorías, denominadas ‘*implícitas o ingenuas*’, sobre la propia mente, sobre la memoria, sobre el aprendizaje, sobre los motivos que impulsan la propia forma de actuar o sobre la forma de actuar de los demás. Estas teorías, construidas por nosotros mismos, llegan a formar parte de nuestro pensamiento junto con la información que progresivamente adquirimos del exterior (Justicia, 1999).

Así mismo, la metacognición favorece el autodomínio tanto desde lo cognitivo como desde lo emocional, porque el individuo puede autodeterminar la acción sobre su propia actividad cognitiva y sobre el comportamiento posterior y una mejor toma de conciencia en la reacción emocional. Esto facilita el autodomínio en la ejecución de una actividad, desde el conocimiento de los contenidos del propio comportamiento.

Saber qué conocemos y cómo hacer uso de ello nos permite poder anticiparnos a la actuación. El conocimiento de las posibilidades de ejecutar un determinado comportamiento en función de la capacidad que el sujeto se reconoce a sí mismo, implica poder controlar y planificar a priori, la acción posterior del sujeto. (Justicia, 1999, p. 365).

Por tanto, la metacognición es fundamental abordarla en forma holística para hacer una buena autoreflexión y autorregulación cognitivo emocional. Entonces, es necesario partir de los planteamientos de Flavell (1976), quien considera trabajar la metacognición desde tres variables, las cuales se mencionan a continuación:

a. Metacognición personal: es el autoconocimiento de las aptitudes y limitaciones de las personas en general, en sí mismo y, en este caso específicamente, en la autorregulación cognitivo emocional. Es decir, desde lo intra y lo interpersonal, tomando conciencia del sentir, pensar y actuar.

b. Metacognición de la tarea: Saber cómo una dificultad se relaciona con aspectos concretos de una tarea, donde se autoevalúan las fortalezas y debilidades en la operativización de la tarea.

c. Metacognición de estrategias: Saber qué cosas se pueden hacer para mejorar el rendimiento, desde la facilitación de los instrumentos, técnicas, tanto en el diseño como en el proceso de la aplicación.

Por tanto, según Justicia (1999), el aumento de toma de conciencia y control del propio pensamiento, se facilita con la metacognición, la cual es un regulador del sistema cognitivo, que incide también en darse cuenta de la expresión emocional y el autodomínio de la misma.

La metacognición es un hecho mental, donde las emociones pueden facilitar la motivación y voluntad, en que el ser humano somete a estudio y análisis los procesos que el mismo utiliza para conocer, aprender, resolver problemas, expresar emociones y actuar. Es un hecho cognitivo emocional que favorece la autorreflexión, la autocrítica, la autoverificación y la autorregulación, para lograr un cambio conceptual y autodomínio emocional que lleva a ser más competente desde el ser, saber, hacer y estar.

Autodomínio emocional en la cognición. Se identifica en la expresión y manejo asertivo de emociones frente al análisis de una realidad. En el desempeño docente es una competencia fundamental para facilitar la interrelación docente-estudiante y crear climas agradables de interacción, donde es fundamental el autodomínio emocional, el cual puede tener incidencia en la metacognición de la persona, metacognición de la tarea, metacognición de estrategias, si no se toma conciencia desde los procesos cognitivos.

Estrategias cognitivo emocionales (moldes mentales). De acuerdo a Hernández-Guanir (2010), conocer estas estrategias, facilita caracterizar la forma en que las personas se relacionan con la realidad e interactúan con ella, a partir de analizar en forma general a través de tres encuadres. Los encuadres son: espontaneidad vital, el cual refleja la disposición mental a "fluir"; el encuadre de ajuste, que indica la disposición mental para ver la realidad de forma positiva y sin exageraciones;

el encuadre optimización, que se refiere a la disposición mental para obtener el máximo rendimiento o provecho de las vivencias y sus efectos, pues, ante lo realizado, reconoce los errores para mejorarlos en el futuro.

La forma específica de análisis se realiza a través de las 10 dimensiones analizadas, como son: implicación vital, negatividad, discordancia vs. concordancia, evitación vs. sincronización, defensividad vs. encaje, atribución externa vs. libre atribución, operatividad vs. inoperancia, optimización positivizante, optimización preparatoria, optimización autopotenciadora (Hernández-Guanir, 2010).

La implicación vital, según Hernández-Guanir (2010), se refiere a la implicación directa, al hiperanálisis, al hipercontrol anticipatorio.

La **Negatividad**, se pone de manifiesto en los demás, y en lo que juzgamos, viendo fallos y siendo críticos con nosotros mismos, con el mundo y con los demás (...).

La **Discordancia**, como expresión de una fuerza interior que se impone y no acepta la realidad tal y como es o como viene. Aunque pudiera ser valiosa como empuje o reafirmación, en realidad genera "distorsiones" e insatisfacciones frente a la disposición a aceptar la realidad tal y como es.

La **evitación**, dimensión que muestra la dicotomía entre evitar y aceptar la realidad.

La **defensividad**, que indica el grado en que a una persona le cuesta encajar las frustraciones y actúa justificándose o cargando sobre los demás, en vez de actuar de manera deportiva, encajándolas y buscando soluciones.

La **atribución externa**, que muestra cómo explicamos los resultados de lo que nos ocurre.

La **operatividad**, que refleja cómo nos aplicamos mentalmente, esto es, nuestra tendencia a esforzarnos, planificar, cuidar los detalles y "rematar" los puntos débiles.

La **optimización positivizante**, que es la dimensión más prototípica del optimismo, ya que refleja nuestra tendencia a seleccionar, remarcar y resaltar lo agradable y positivo de la realidad y a transformar los inconvenientes en ventajas, es una actitud decidida a valorar y resaltar lo mejor.

La **optimización preparatoria**, expresa la tendencia a optimizar lo que va a venir, a prepararnos cognitivamente y emocionalmente cargándonos de razones y previendo las

reacciones emocionales. Refleja en qué medida nuestra actitud es de construir hacia delante.

La **optimización auto potenciadora** refleja cómo optimizamos nuestro propio poder, reconociendo nuestras cualidades y valorando nuestros éxitos, pero creyendo en ellos de forma realista. (Hernández-Guanir, 2012, s.p.).

Programación neurolingüística: según Bertolotto (1995), la programación neurolingüística facilita ordenar los componentes del pensamiento organizando la propia experiencia, de acuerdo a los procesos neurológicos y objetivos a alcanzar mediante la expresión lingüística y corporal. Para este caso, se estudian los **anclajes**, como técnica básica, la cual consiste en asociar el estímulo a un estado emocional. Es allí donde la programación neurolingüística ayuda a crear anclajes positivos, y desenchaja los negativos, aprendidos a través de experiencias, recuerdos, creencias y percepciones.

Kveraga, Ghuman y Bar (como se citó en Ramos, Piqueras, Martínez y Oblitas, 2009), refieren que el cerebro permanece activo procesando información, en algunos casos se encuentra internamente en forma de recuerdos o cualquier otra representación, que influye en lo fisiológico, cognitivo y conductual, generando predicciones sensoriales que ayudan a la interpretación. El cerebro es proactivo cuando se logra una buena programación neurolingüística.

Duffy (como se citó en Ramos et al., 2009) establece que las conductas se describen desde dos parámetros: a) Activación, la cual está relacionada con la intensidad, es un componente esencial que tiene que ver con todas las conductas manifiestas o encubiertas, es una función directa de la activación simpática y se mide con registros psicofisiológicos; y b) Dirección, se relaciona con la aproximación-evitación. La activación y la dirección interactúan entre sí, pero se pueden medir independientemente.

Henry (como se citó en Palmero, 1996) afirma que la corteza cerebral, el sistema límbico o tronco encéfalo y el sistema neuroendocrino influyen en el proceso emocional. Así mismo, frente a la autorregulación cognitivo emocional asevera que la percepción juega un papel importante en el control que el sujeto tiene sobre

el estímulo, desde la respuesta subjetiva/experiencial, cognitiva, fisiológica y conductual.

Doty (como se citó en Palmero, 1996) define que la expresión y experiencia emocional juegan un papel importante, ya que la amígdala evalúa los estímulos ambientales. Es la principal estructura del sistema motivacional-afectivo, porque posee aferencias y eferencias y con la neocorteza extrae información sensorial; en el hipocampo almacena y recupera información y el hipotálamo y sistema nervioso autónomo controla la respuesta motora y hormonal.

Según Wukmir (como se citó en Ramos et al., 2009), la emoción se toma como una respuesta inmediata del organismo que informa de lo favorable o desfavorable. Wukmir plantea que los procesos cognitivos son parte fundamental en el procesamiento de la información en la elaboración de emociones.

Marañón (como se citó en Ramos et al., 2009) se refiere sobre las aproximaciones cognitivas iniciales de la emoción, como la reacción a una situación emocional de forma fisiológica, con incremento difuso y generalizado de la activación, donde la intensidad de la reacción emocional está determinada por la magnitud de la reacción fisiológica y la cualidad de la reacción emocional está determinada por los procesos cognitivos.

De acuerdo con Arnold (como se citó en Ramos et al., 2009), los procesos cognitivos no solo surgen después de las reacciones fisiológicas, sino de una evaluación primaria de una situación ambiental, desde una interpretación global del estímulo como bueno o como malo.

Para Mandler (1975), la interpretación cognitiva es la que determina la reacción emocional y la activación solo determina la intensidad de la emoción, dicha activación puede suceder por la incongruencia en los esquemas cognitivos.

En cambio, para Lazarus (1966, 1968, 1982,1984), los procesos valorativos de la emoción están dados por la evaluación cognitiva del entorno y de lo intrapersonal. Estos tipos de evaluación o “appraisal” se conforman en: a) evaluación del entorno de acuerdo al significado en relación con el bienestar, b) evaluación de recursos

que disponen para enfrentar las diferentes situaciones; c) re-appraisal, es un proceso cognitivo que evalúa el éxito o el fracaso obtenido. Así mismo, plantea la importancia de: a) La relación con el entorno y la transacción con el mismo, b) Tendencia a actuar como consecuencia de las evaluaciones efectuadas, c) Patrón de reacciones somáticas a cada emoción, lo cual se asocia a un patrón de respuestas fisiológicas características de cada uno.

Por otra parte, Flavell y Soler (como se citó en Marroquín, 2015), se refieren a las variables metacognitivas, las cuales están relacionadas con la metacognición personal, estas permiten analizar aptitudes y limitaciones en sí mismo; en la metacognición de la tarea ayuda a identificar las dificultades en la ejecución de la misma y la metacognición de estrategias permite identificar debilidades, de tal manera que, desde allí se busquen otras estrategias para mejorar.

2.7. El contexto, una posibilidad para generar conocimientos

Como lo afirman los Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas –CIES- (2010), el suroccidente tiene características heterogéneas y una rica diversidad de especies, productos, climas, de allí una gran variedad que sustenta la economía de esta región; muestra de investigación importante, porque aborda diferentes contextos de ciudades principales como Cali, Pitalito, Pasto, regiones más apartadas como La Vega y fronteras como Pupiales.

En estos contextos regionales también se vive el desplazamiento, violencia y en la mayoría de estos municipios se presenta la movilidad humana, aspectos que inciden en los procesos educativos y de convivencia. Por tanto, promover el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación de docentes es una prioridad, porque va influir en el desempeño personal y social, donde cada persona interpreta la realidad y reacciona de acuerdo a los moldes cognitivo emocionales o los formatos de pensamiento ego implicativo, es decir, los modos habituales con los que una persona se enfrenta cognoscitiva y afectivamente a la realidad y con los que interpreta y valora su relación con ella. Estos moldes son construidos por los propios sujetos como consecuencia de sus predisposiciones y experiencias (Hernández-Guanir, 2010).

La población con la que se trabajó presenta las siguientes características: el 27,6 % de la población se encuentran en una edad de 19 años, seguido con un 17,2 % con 20 años y las edades menos frecuentes en su participación son las mayores a 23 años de edad. De los cuales el 65,5 % son de género femenino y el 34,5 % de género masculino.

Además, en la Misión de las Escuelas Normales Superiores seleccionadas se identificaron intencionalidades relacionadas con el tema objeto de estudio, se pretendió promover el desarrollo integral, sensibilidad, responsabilidad social, liderazgo, desarrollo del pensamiento, competencias comunicativas, para facilitar un contexto social incluyente, el desarrollo humano y pedagógico. Es por esto que en esta investigación se presenta una opción de cómo lograrlas, a través del diseño de estándares para el desarrollo de competencias socioemocionales, donde se promuevan estrategias cognitivo emocionales básicas, porque es desde los enfoques personales que interpretan las necesidades y las metas, la disposición a conectarse con la realidad, las estrategias de afrontar los inconvenientes y las frustraciones, así como la evaluación y la explicación de los resultados obtenidos (Hernández-Guanir, 2010), fundamentos esenciales en la formación inicial de maestros.

Capítulo III.

Metodología



La metodología de autoevaluación desde una perspectiva de la autorregulación cognitivo emocional se centra en el paradigma mixto de tipo transductivo; parte de los sistemas familiar, escolar y social a través de las diferentes etapas de la vida. El proceso de aplicación desde el manejo simbólico, asociación cromática y escritura catártica y composición escrita, genera una toma de conciencia desde el “aprendizaje transductivo semisupervisado” (Cruz y González, 2010).

Este método transductivo ayuda a darse cuenta de emociones, pensamientos y emociones tóxicas a través de establecer relaciones comparativas entre ellos (buscando similitudes y diferencias), por esta razón, al pensamiento transductivo también se lo denomina analógico (Cárdenas, 2011); por tanto, a partir de palabras claves relacionadas con emociones e ideas, creencias o pensamientos de vivencias emergentes, se facilita hacer un razonamiento desde lo subjetivo a lo objetivo, mediante la identificación de atributos o descripciones de situaciones, vivencias personales, en protagonistas de la composición escrita en situaciones y momentos diferentes.

El método transductivo promueve el pensamiento creativo a través de la imaginación y “es fuente de recursos literarios como comparaciones y metáforas en la etapa del pensamiento formal” (Fingermann, 2011, s.p.), pensamiento que está en todas las etapas evolutivas. En etapas posteriores a la primera infancia, el sujeto tiene mayor control del pensamiento, de allí que es fundamental para fortalecer la capacidad de autorregulación cognitivo emocional.

Bruner (como se citó en Fingermann, 2011) considera que los métodos transductivo, deductivo e inductivo, promueven el aprendizaje por descubrimiento, lo cual se torna significativo en la capacidad de autorregulación, tanto emocional como cognitiva. Lo transductivo favorece la autoconciencia de situaciones o hechos de lo particular a lo general, identificando emociones, creencias y pensamientos que pueden estar beneficiando o ser un obstáculo en el actuar de la persona, para disfrutar la vida y armonizar con los demás. Donde juega un papel importante para la introspección la visualización e identificación de anclajes, que ayudan a elaborar duelos o resolver conflictos personales y dar un mejor sentido de vida.

Este instrumento se complementa con la encuesta de autoevaluación de competencias socioemocionales, desde las dimensiones de: autoconciencia, autogestión, gestión relacional, conciencia social y metacognición.

3.1. Aportes desde la creación de técnicas, instrumentos y fuentes de información

La encuesta de autodiagnóstico de competencias socioemocionales y el Instrumento Arco Iris Cognitivo Emocional (parte cuantitativa) se validaron con la prueba Kaiser, Meyer y Olkin (KMO). Además, se utilizó el test de estrategias cognitivo emocionales y moldes mentales de Hernández-Guanir (2010), con el fin de hacer un diagnóstico de las estrategias cognitivo emocionales, que normalmente se utilizan en el momento de anticipación, interpretación y explicación de situaciones ego implicativas, es decir, cuando incide en la identidad, en los intereses o situaciones significativas de la vida.

3.1.1. Instrumento Arco Iris Cognitivo Emocional. Tiene en cuenta las etapas del ciclo vital de acuerdo a la clasificación del Ministerio de Salud y Protección Social (s.f.), a saber: útero y nacimiento, primera infancia (0-5 años), infancia (6-11 años), adolescencia (12-18 años), juventud (14-26 años), adultez (27-59 años) y vejez (60 años y más). Sin embargo, puede haber influencia de la diversidad individual y cultural, tomándose solo como un parámetro orientador. El instrumento que fue validado con la prueba Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) tuvo en cuenta los siguientes parámetros: cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido en KMO, implica que la relación entre las variables es alta.

Tabla 3. Niveles del KMO frente al test

Nivel KMO	Calificación
≥ 0.9	Muy bueno
≥ 0.8	Notable
≥ 0.7	Mediano
≥ 0.6	Bajo
< 0.5	Muy bajo

Así mismo, con la prueba de esfericidad de Bartlett se evaluó la aplicabilidad del análisis factorial de anclajes, las variables de infancia, adolescencia y juventud. En cada una de las cuales se evaluó fortalezas y debilidades, las fortalezas son las relacionadas con anclajes positivos y las debilidades con anclajes negativos, clasificados en debilidad crítica (DC.1 anclajes negativos), debilidad media (DM.2 anclajes negativos en expectativa de transformación a positivo), fortaleza media (FM.3 se ha iniciado un proceso de toma de conciencia de transformación de un anclaje negativo a positivo), y fortaleza importante (FI.4 anclajes positivos). De igual manera, se aplicó cómo impactaron los anclajes en las etapas del ciclo vital y éstas en el desempeño docente. Dicho proceso arrojó un puntaje significativo, por tanto, se acepta la hipótesis nula, H_0 y desde allí se logró aplicar el análisis factorial, mediante la prueba de esfericidad de Bartlett, donde se consideró los siguientes parámetros: Si Sig. (p-valor) < 0.05 aceptamos H_0 (hipótesis nula. Si Sig. (p-valor) > 0.05 rechazamos H_0 > no se puede aplicar el análisis factorial.

3.1.2. Validación de la encuesta de autodiagnóstico de las dimensiones de las competencias socioemocionales. Análisis factorial. Las correlaciones fueron determinantes entre variables autoconciencia, autogestión, gestión relacional, autorregulación del desempeño docente y conciencia social, lo que permite una relación significativa, en la que su determinante es tendiente a cero y el nivel de significancia es menor a 0,005.

3.2. Test de estrategias de cognitivo emocionales Hernández-Guanir (2010)

Test que fue fundamental aplicarlo para complementar la información una vez realizada la devolución de información a los participantes. Dicho instrumento tenía la finalidad de conocer las estrategias cognitivo emocionales (moldes mentales), normalmente utilizadas para anticipar, interpretar, reaccionar, evaluar y explicar la realidad en situaciones que afectan la propia identidad, intereses o proyectos. Los moldes mentales son responsables de nuestra felicidad y eficiencia. Su conocimiento facilita la comprensión, manejo y modificación de nuestras emociones y comportamientos, aspectos centrales de las inteligencias socioafectivas o alternativas (inteligencia intrapersonal, interpersonal o emocional).

3.2.1. Procesamiento de datos. Los datos cuantitativos obtenidos en la matriz de la entrevista y arco iris cognitivo emocional se tabularon en matrices generales y luego se sistematizaron mediante el paquete SPSS 20 para hacer el análisis estadístico.

La sistematización de la información cualitativa fue recolectada a través de la producción de textos a partir de palabras generadoras identificadas en el instrumento arco iris cognitivo emocional y elaboración de relatos de construcción de sentido de sí mismo, información que fue sistematizada con el software de AtlasTi, desde donde se hizo la interpretación hermenéutica, y desde lo cuantitativo se identificó el nivel de fortaleza y/o debilidad, interpretación fenomenológica desde la teoría de los moldes mentales de Hernández-Guanir (2010), Goleman (2012), a partir de las dimensiones de desempeño personal y encuadres. El proceso de análisis parte de la transcripción de la producción escrita individual de los participantes a través de las siguientes etapas: Comprensión de saberes y significados, Identificación de patrones conceptuales, Niveles de categorización, Codificación automática: con el apoyo del AtlasTi, Relación semántica con las categorías: Reagrupación de descriptores, Categorización emergente, Ámbitos de categorización: descriptivo y teórico, Organización de diagramas mediante conexiones y redacción textual.

A continuación, se contrasta volviendo a los datos desde la reflexión transductivo, para perfeccionar los vínculos. Esto implicó hacer *skimming*, es decir, hacer una inspección total del texto, para lograr una visión general y así identificar una idea general de dicha construcción textual. Luego se hace un *screening*, donde ya se va a leer con intención y se identifica la información específica de lo que se está investigando, identificando palabras clave que están relacionadas con las categorías emergentes y que dan respuesta a las preguntas planteadas en las prioridades, facilitando así la redacción de una síntesis textual, lo que ayuda a depurar información hasta lograr la saturación categorial. El nuevo texto se somete a discusión desde los planteamientos teóricos y textos del participante, lo cual permite validar los hallazgos obtenidos.

Capítulo IV.

Resultados que retan al Desarrollo Socioemocional desde la Autorregulación Cognitivo Emocional



Los resultados darán una pauta para para orientar el desarrollo cognitivo emocional en la formación de maestros y de profesionales en general, donde las competencias socioemocionales favorecen tanto en lo personal como en lo social. Porque “una vida social saludable sólo se consigue cuando el espejo de cada alma, la comunidad entera encuentra su reflejo. Y cuando la virtud de cada uno, vive en toda la comunidad” (Rudolf Steiner).

Los resultados se presentan desde las tres variables estudiadas: autorregulación cognitivo emocional, dimensiones de las competencias socioemocionales y el impacto de estas en el desempeño docente. Para lo cual se trabajó con docentes en formación inicial de seis Escuelas Normales Superiores seleccionadas del suroccidente colombiano, con una participación homogénea según ciudades con estudiantes del cuarto ciclo del programa de formación complementaria, se encontró mayor presencia de mujeres en un 64,7 % y hombres en un 35,3 %, población de adultos jóvenes mayores de 20 años en un 62,0 % y menores de 20 años en un 38,0 %

4.1. Autorregulación cognitivo emocional

En el caso del nivel de autorregulación cognitivo emocional está dado por la presencia de anclajes negativos o debilidad crítica, en perspectiva de cambio o debilidad media, en la toma de conciencia de la necesidad de cambio de un anclaje negativo a positivo, o fortaleza media y en anclajes positivos o fortaleza importante. Entre más anclajes positivos o en toma de conciencia de cambio, mayor es la capacidad de autorregulación cognitivo emocional.

4.1.1. Fortalezas y debilidades en anclajes, por etapa de ciclo vital. Los resultados obtenidos con el instrumento arco iris cognitivo emocional reportaron la mayor debilidad crítica en autorregulación cognitivo emocional en la infancia, superando a la adolescencia en un 1,3 % y a la juventud en un 7,3 %; la debilidad media o en perspectiva de cambio fue mayor en la infancia, sin embargo, ésta solo superó a la juventud en 0,7 % y a la adolescencia en 5,4 %. Esto significa que a pesar de haber crecido en edad cronológica, no se han logrado superar anclajes negativos de infancia y, por lo tanto, el nivel de capacidad de autorregulación cognitivo emocional es una debilidad media o en perspectiva de cambio por la motivación

de la necesidad de autorrealización que se presenta en la juventud, por la misma exigencia en la formación inicial del docente.

La fortaleza media está en un proceso de toma de conciencia de la necesidad de cambiar anclajes negativos a positivos, fue similar entre todas las etapas del ciclo vital y la fortaleza importante o anclajes positivos se encontraron más en la juventud y menos en la etapa de infancia. De igual manera, esto se presenta por las influencias del entorno social y físico, como un reto de crecimiento personal en el docente, para poder responder de manera adecuada a las diferentes interacciones, tanto familiares, escolares y sociales.

El impacto de anclajes en la infancia no depende de los contextos regionales, se podría afirmar que el desarrollo de la capacidad de autorregulación cognitivo emocional (ARCE) depende de la forma de acompañamiento y oportunidades de expresión cognitivo emocional que los adultos les brinden a los niños hasta los 11 años.

Por lo tanto, la necesidad de trabajar la autorregulación cognitivo emocional es independiente a los contextos regionales y se requiere trabajar en todas las etapas del ciclo vital, no solo desde la formación de niños, sino desde los adultos, porque son ellos los que transmiten aprendizajes desde sus interpretaciones y experiencias de vida. Es así como en la adolescencia, se encuentra que el contexto influye en la capacidad de autorregulación del adolescente, al igual que en la juventud, donde no solo son suficientes las competencias personales, sino las oportunidades de escenarios de aprendizaje y ejercitación de esta capacidad

4.2. Competencias socioemocionales

4.2.1. Debilidades y fortalezas de las dimensiones de las competencias socioemocionales. La debilidad crítica se mantuvo entre 1,3 % y 2,0 % en las dimensiones de autoconciencia, autogestión, gestión relacional, conciencia social y metacognición en el desempeño docente evaluadas, mientras que la debilidad media o en perspectiva de cambio fue mayor en el nivel de autoconciencia y las mayores fortalezas se presentaron en el nivel de conciencia social, autorregulación del desempeño docente y gestión relacional, esto significa que las dimensiones relacionadas con el desempeño social se ejercitan más por el deber ser, antes que por el querer ser, que corresponde a la autoconciencia. Por tanto, se puede

decir que el nivel de autoconciencia influye más en la autogestión que en las demás dimensiones básicas que se requieren trabajar desde la autorregulación cognitivo emocional para lograr un mejor desempeño.

4.3. Relación de la influencia de la autorregulación cognitivo emocional - dimensiones de las competencias socioemocionales con el impacto en el desempeño docente

El impacto negativo en el desempeño docente se presentó en la debilidad media o en perspectiva de cambio, y un nivel alto se presentó en fortalezas importantes, es decir, más fueron los anclajes positivos de infancia que mayor impactaron en el desempeño docente. Sin embargo, el nivel de capacidad de autorregulación cognitivo emocional en la infancia sigue siendo bajo, de acuerdo a los parámetros establecidos. Al realizar la prueba de chi cuadrado se encontró que se rechaza la hipótesis nula de independencia ($p < 0,05$), concluyendo que las fortalezas y debilidades se relacionan con el impacto en el desempeño docente.

Relación de la influencia de la autorregulación cognitivo de emocional de la adolescencia con el impacto en el desempeño docente. El mayor impacto negativo se presentó en la debilidad media y el impacto positivo se encontró en la fortaleza más importante, es decir, hubo mayor impacto en el desempeño docente de los anclajes negativos. Al realizar la prueba de chi cuadrado se encontró que se rechaza la hipótesis nula de independencia ($p < 0,05$), concluyendo que las fortalezas y debilidades se relacionan con el impacto en el desempeño docente.

Relación de la influencia de la autorregulación cognitivo de emocional de la juventud con el impacto en el desempeño docente. El mayor impacto de anclajes negativos en el desempeño docente se presentó en la debilidad crítica y el impacto positivo en el desempeño docente se presentó en fortaleza importante, lo que significa que el impacto de la autorregulación cognitivo emocional en la adolescencia fue más positivo. Por lo tanto, el mayor impacto en el desempeño docente en la juventud fueron los anclajes positivos, en consecuencia, hay un nivel alto de la capacidad de autorregulación cognitivo emocional.

4.4. Impacto de autorregulación cognitivo emocional en las etapas del ciclo vital en el desempeño docente

Los anclajes de las etapas de infancia y juventud generaron un impacto bajo en el desempeño docente. Significa que los anclajes de infancia son manejables en el desempeño docente a pesar de conservar la película de vivencias, ya sean positivas o negativas, que no afectaran mientras no haya ningún fenómeno desencadenante o quizá estén en la forma de transmitir el mensaje o actuar. De igual manera, en la infancia y en la adolescencia, los anclajes permanecen en la historia de la percepción personal, si no hay comportamientos detonantes se autocontrolan.

Impacto de las dimensiones de las competencias socioemocionales en el desempeño docente. En todos los niveles se encontró mayor porcentaje de **impactos altos** en el desempeño docente, siendo mayor en la conciencia social y la gestión relacional, el **impacto medio** fue mayor en la autogestión y los impactos **bajo y muy bajo** fueron mayores en la conciencia social y de autoconciencia. Esto significa que, si no hay relación de los anclajes de infancia, adolescencia y juventud, estos sí permanecen en el inconsciente y depende de los espacios de formación en la autoconciencia para fortalecer un impacto positivo en el desempeño docente.

Tabla 4. *Impacto de la autoconciencia en el desempeño docente por ciudad (n=150)*

Ciudad	Impacto en el desempeño docente			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Cali	0,0 %	0,0 %	52,0 %	48,0 %
Cauca	0,0 %	12,0 %	36,0 %	52,0 %
Huila	0,0 %	16,0 %	24,0 %	60,0 %
Pasto	0,0 %	12,0 %	28,0 %	60,0 %
Pupiales	0,0 %	4,0 %	60,0 %	36,0 %
Sibundoy	28,0 %	12,0 %	36,0 %	24,0 %
Total	4,7 %	9,3 %	39,3 %	46,7 %
Chi-cuadrado (valor observado)		51,472	p-valor unilateral	< 0,0001

*Se rechaza la hipótesis nula de independencia entre el contexto y el impacto de la autoconciencia en el desempeño docente, porque que el p valor es menor que el nivel de significancia 0,05

4.4.1. Impacto de la autogestión en el desempeño docente por ciudad. El contexto juega un papel muy importante en la formación para la autogestión, porque a través de los espacios de autorreflexión puede llevar al manejo del impulso concienciado, adaptabilidad, fortaleciendo la toma de decisiones.

Tabla 5. *Impacto de la autogestión en el desempeño docente por ciudad (n=150)*

Ciudad	Impacto en el desempeño docente			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Cali	0,0 %	4,0 %	32,0 %	64,0 %
Cauca	4,0 %	8,0 %	12,0 %	76,0 %
Huila	0,0 %	16,0 %	28,0 %	56,0 %
Pasto	0,0 %	8,0 %	36,0 %	56,0 %
Pupiales	0,0 %	4,0 %	28,0 %	68,0 %
Sibundoy	28,0 %	16,0 %	36,0 %	20,0 %
Total	5,3 %	9,3 %	28,7 %	56,7 %
Chi-cuadrado (valor observado)	45,353	p-value unilateral	< 0,0001	

*Se rechaza la hipótesis nula de independencia entre contexto y el impacto de la autogestión en el desempeño docente, porque que el p valor es menor que el nivel de significancia 0,05.

4.4.2. Impacto de la gestión relacional en el desempeño. Las instituciones formadoras de maestros requieren generar espacios para la formación personal del futuro docente, fortaleciendo la gestión relacional a través de la toma de conciencia en el manejo de las interacciones, contagio emocional y la sincronía positiva con los demás.

Tabla 6. *Impacto de la gestión relacional en el desempeño docente por ciudad (n=150)*

Ciudad	Impacto en el desempeño docente			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Cali	0,0 %	0,0 %	24,0 %	76,0 %
Cauca	4,0 %	0,0 %	16,0 %	80,0 %
Huila	0,0 %	8,0 %	32,0 %	60,0 %
Pasto	0,0 %	12,0 %	24,0 %	64,0 %

Pupiales	0,0 %	0,0 %	32,0 %	68,0 %
Sibundoy	28,0 %	8,0 %	28,0 %	36,0 %
Total	5,3 %	4,7 %	26,0 %	64,0 %
Chi-cuadrado (valor observado)		43,591	p-valor unilateral	0,000

*Se rechaza la hipótesis nula de independencia entre el contexto y el impacto de la gestión relacional en el desempeño docente, porque que el p valor es menor que el nivel de significancia 0,05.

4.4.3. Impacto de la conciencia social en el desempeño docente. La labor de las instituciones formadoras de maestros puede incidir en el desarrollo de la conciencia social, mediante procesos de formación personal experienciales en conciencia de organización, liderazgo y trabajo en equipo.

Tabla 7. *Impacto de la conciencia social en el desempeño docente por ciudad (n=150)*

Ciudad	Impacto en el desempeño docente			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Cali	0,04	0,00	0,28	0,68
Cauca	0,00	0,08	0,04	0,88
Huila	0,04	0,08	0,20	0,68
Pasto	0,04	0,08	0,20	0,68
Pupiales	0,08	0,00	0,20	0,72
Sibundoy	0,28	0,12	0,32	0,28
Total	0,08	0,06	0,21	0,65
Chi-cuadrado (valor observado)		34,132	p-valor unilateral	0,003

*Se rechaza la hipótesis nula de independencia entre contexto y el impacto de la conciencia social en el desempeño docente, porque que el p valor es menor que el nivel de significancia 0,05.

4.4.4. Impacto de la metacognición en el desempeño docente. Los programas de formación inicial de maestros requieren espacios de formación para que los futuros docentes hagan un auto reconocimiento de sus estados emocionales y procesos cognitivos, para poder autorregularlos en su desempeño docente.

Tabla 8. *Impacto de la metacognición en el desempeño docente por ciudad (n=150)*

Ciudad	Impacto en el desempeño docente			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Cali	4,0 %	0,0 %	24,0 %	72,0 %
Cauca	0,0 %	0,0 %	20,0 %	80,0 %
Huila	0,0 %	20,0 %	28,0 %	52,0 %
Pasto	4,0 %	4,0 %	32,0 %	60,0 %
Pupiales	0,0 %	0,0 %	40,0 %	60,0 %
Sibundoy	28,0 %	16,0 %	28,0 %	28,0 %
Total	6,0 %	6,7 %	28,7 %	58,7 %
Chi-cuadrado (valor observado)	49,179	p - v a l o r < 0,0001 unilateral		

*Se rechaza la hipótesis nula de independencia entre contexto y el impacto de la metacognición en el desempeño docente, porque que el p valor es menor que el nivel de significancia 0,05.

4.5. Elementos de confirmación de la hipótesis de por qué influye la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales

4.5.1. Análisis de regresión logística autoconciencia. Se realizó un modelo de regresión logística del impacto de la autoconciencia en el desempeño docente en función de las debilidades y fortalezas en infancia, adolescencia, juventud, autoconciencia, autogestión, gestión relacional, metacognición, conciencia social y las 87 variables del instrumento de moldes mentales; para la selección de subvariables que mayor aporte generan al modelo se aplicó el método *back Ward of Wald*, la selección indicó que la variable autorregulación cognitiva emocional está determinada de acuerdo a las subvariables fortalezas y debilidades en infancia, adolescencia y juventud, nivel de autoconciencia, y del test de Moldes mentales se identificó la pregunta 46 “creo que lo hecho es suficiente” y 65 “me fijo en lo que conseguido” del instrumento de moldes mentales.

La medición de -2 log de la verosimilitud o desviación fue la menor encontrada en cuatro iteraciones y los coeficientes de determinación indicaron las variables

predictores, que explican un 21,3 % de la varianza del impacto en el desempeño docente en autoconciencia.

En conclusión, se puede decir que la autoconciencia impacta en el desempeño docente, desde un encuadre mental de ajuste a través de la dimensión de operatividad frente a la inoperancia. En este caso de los estudiantes de las ENS, hay una tendencia a improvisar, a imaginar esfuerzos o a suponer lo que no resultó. Por tanto, es una prioridad trabajar esta dimensión para fortalecer la capacidad de planificar lo que se va hacer y supervisar lo que ya se ha realizado, acciones que son importantes en el desempeño docente.

4.5.2. Análisis de regresión logística autogestión. Se realizó un modelo de regresión logística del impacto de la autogestión en el desempeño docente en función de las debilidades y fortalezas en infancia, adolescencia, juventud, autoconciencia, autogestión, gestión relacional, autorregulación, conciencia social y las 87 variables del instrumento de moldes mentales, para la selección de variables se aplicó el método *back Ward of Wald*, la selección indicó las variables nivel de autogestión, gestión relacional y la pregunta 45 “Pospongo lo que tengo que hacer”.

La prueba plantea la hipótesis nula: los coeficientes de las variables que se añadieron no tienen aporte al modelo, dado que se rechaza la hipótesis nula (Sig o p-valor < 0,05), se considera que las variables seleccionadas sí tienen un aporte en la explicación del impacto de la autoconciencia en el desempeño docente.

Tabla 9. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo

		Chi cuadrado	G1	Sig.
Paso 1	Paso	25,446	3	,000
	Bloque	25,446	3	,000
	Modelo	25,446	3	,000

La medición de -2 log de la verosimilitud o desviación fue la menor encontrada en cuatro iteraciones y los coeficientes de determinación indicaron las variables predictores, que explican un 21 % de la varianza del impacto de la autogestión en el desempeño docente.

Por tanto, en la autoconciencia, se concluye que los estudiantes participantes en este proceso de investigación tienen una tendencia en el impacto de la autogestión en el desempeño docente, desde un encuadre de ajuste, una dimensión de discordancia y molde mental de afrontamiento borroso buscando razones para postergar. Con una predisposición a la imposición y a la no aceptación de realidades, las cuales aumentan las insatisfacciones y frustraciones.

4.5.3. Análisis de regresión logística gestión relacional. Se realizó un modelo de regresión logística del impacto de la gestión relacional en autogestión en el desempeño docente en función de las debilidades y fortalezas en infancia, adolescencia, juventud, autoconciencia, autogestión, gestión relacional, autorregulación, conciencia social y las 87 variables del instrumento de moldes mentales, para la selección de variables se aplicó el método *back Ward of Wald*, la selección indico las variables nivel de autogestión, gestión relacional, la pregunta 19 “doy por supuesto que todo está controlado” y 68 “después de muchas situaciones de la vida, en general, o bien después de hacer algo o que me ocurra algo, suelo buscar explicaciones...”.

La prueba plantea la hipótesis nula que los coeficientes de las variables que se añadieron no tienen aporte al modelo, dado que se rechaza la hipótesis nula (Sig o p-valor < 0,05), se considera que las variables seleccionadas sí tienen un aporte en la explicación del impacto de la gestión relacional en el desempeño docente.

Tabla 10. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo

		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	25,136	4	,000
	Bloque	25,136	4	,000
	Modelo	25,136	4	,000

La sensibilidad fue baja y la especificidad del modelo se encontró por encima del estándar de estos modelos ubicado en 75 %, pero como ya se corroboró antes, este fue el mejor modelo encontrado según método de selección y se determinó que las variables seleccionadas tienen un aporte significativo a la explicación del modelo.

En conclusión, en los resultados de los estudiantes de la formación inicial estudiados se encontró que la gestión relacional influye en el desempeño docente desde una tendencia del encuadre de espontaneidad vital y dimensión de implicación y molde mental de hiperanálisis, donde las principales características son la falta de concreción, la descontextualización de la realidad en sus análisis. El fortalecer este encuadre en forma positiva puede ayudar a hacer de la capacidad de reflexión una potencialidad.

4.5.4. Análisis de regresión logística conciencia social. En conclusión, el nivel de conciencia social que influye en el desempeño docente de los estudiantes participantes en esta investigación, se fundamenta desde una tendencia del encuadre mental de ajuste, desde una dimensión de atribución externa y a partir de un molde mental de atribución social del éxito. Así como también, desde la dimensión de operatividad y molde mental de la precisión y operatividad.

4.5.5. Análisis de regresión logística metacognición del desempeño docente. Frente a la influencia de la metacognición en el impacto docente, de acuerdo a los resultados de esta investigación, se puede concluir que esta influencia se presenta desde los encuadres mentales de espontaneidad vital, ajuste y optimización, es la única dimensión de las competencias socioemocionales, en este caso, que presenta tendencias en los tres encuadres. En el encuadre de espontaneidad vital se presenta desde la dimensión de implicación vital y a partir el molde mental de hiperanálisis.

En el encuadre de ajuste se presenta desde las dimensiones; de discordancia a partir del molde mental de inflación-decepción e imantación por lo imposible; en la dimensión de negatividad desde el molde mental de hostilgenia. En el encuadre de optimización se presenta desde las dimensiones de optimización proactiva y atribución internalista del éxito.

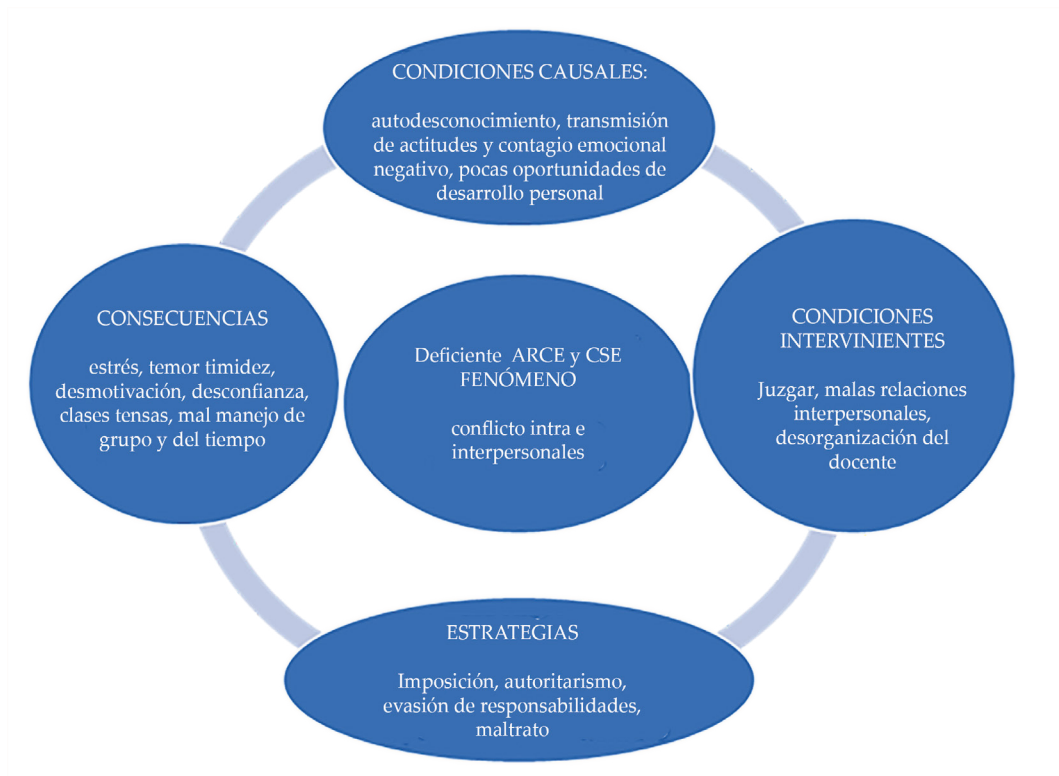


Figura 3. Resultados de codificación axial (ATLASTI).

De los anteriores resultados se puede deducir que las condiciones causales, generadas por el auto desconocimiento, llevan a un contagio emocional y trasmisión de actitudes negativas que desfavorecen el desarrollo personal, donde las condiciones intervinentes que se establecen son las malas relaciones interpersonales, desorganización docente y actitud de juzgar. Lo anterior, lleva a estrategias de imposición, autoritarismo, evasión de responsabilidades y maltrato. Resultados que evidencian una deficiente autorregulación cognitivo emocional e insuficiente desarrollo de competencias socioemocionales en relación a la edad cronológica y emocional. Dichas situaciones generan consecuencias de estrés, temor, timidez, desmotivación y desconfianza en algunos docentes en formación, que incide en un desempeño docente, con clases en un clima de aula tenso, dificultades en el manejo de grupo y distribución del tiempo.

4.6. Discusión de resultados

En esta investigación se seleccionó la muestra por conglomerado, teniendo en cuenta las veintidós ENS del suroccidente colombiano, las cuales se agruparon en tres grupos y de ellos se tomaron dos normales, quedando una muestra de seis instituciones. En estas ENS, de acuerdo al análisis estadístico, se encontró que la participación fue homogénea, porque los estudiantes seleccionados fueron del cuarto ciclo. Según el diseño muestral, se encontró mayor presencia de mujeres, “las Escuelas Normales Superiores durante los últimos diez años han reproducido el carácter femenino de la docencia, pero lentamente se constituyen en una opción deseable para los hombres”. (Montoya, 2013, p.179). Quizá este aumento de interés por la docencia por parte del sexo masculino responda a las necesidades del momento, como una opción de trabajo que facilita continuar la educación superior.

Sin embargo, Montoya (2013) afirma que en el papel de las ENS en la formación de la mujer y del docente del país tiene importancia en el imaginario demográfico. Así como también los estereotipos de género y lo relacionado con la preferencia de la mujer en la educación de la niñez, “como extensión del rol materno, son factores de peso en el imaginario social, que entre los adultos se evidencian en mayores oportunidades laborales para las mujeres en la formación de los niños y en una mejor valoración de su desempeño” (Montoya, 2013, p. 195). Estos imaginarios y estereotipos sociales tienen incidencia y ejercen una mayor influencia que el esfuerzo motivacional que hacen las ENS, de ahí que continúa más la demanda de mujeres en la formación inicial de maestros.

Autorregulación cognitivo emocional en la formación inicial de docentes.

La autorregulación cognitivo emocional significa identificar percepciones, pensamientos, ideas, creencias y emociones frente a un evento, situación o persona, para prevenir situaciones conflictivas que no favorecen la salud personal y convivencia, es darse cuenta del sentir, pensar y actuar. Según Bisquerra (2007), la autorregulación se refiere a cómo manejar los propios estados de ánimo, impulsos, conceptos de sí mismo y recursos para adecuarlos al logro de propósitos, tanto personales como profesionales.

La autorregulación tanto de los pensamientos, creencias, emociones y sentimientos, dentro de un grupo es muy relevante al momento de relacionarse ante las diferentes situaciones cotidianas, puesto que aquellas situaciones que son de más interés, son las que marcan a los estudiantes y si estas se toman con una actitud desfavorable, esto conllevará a dejar secuelas, donde más tarde en una situación similar, se tomará ese comportamiento que afectará a otros, formando una cadena emocional insatisfactoria. (Comunicación personal, 2014).

Por tanto, Aldrete, Carrillo, Mancilla, Schnaas y Esquivel (2014) afirman que el conocimiento preciso de los factores que influye en la autorregulación facilita organizar programas de educación socioemocional. De acuerdo al testimonio, se da importancia a las interacciones y relaciones, las cuales se manejan con patrones que se establecen desde el primer año de vida. Sin embargo, a lo largo de la vida se puede educar, por tanto, el proceso de autorregulación es un proceso que se requiere trabajar durante toda la vida, para beneficiar el desarrollo personal y social.

En la formación de docentes es una necesidad latente e importante la capacidad de ARCE, uno de los estudiantes de la formación inicial de maestros expresa: “es de mucha ayuda para nuestra vida y en el desempeño que realizamos como docentes, pues podemos darnos cuenta en lo que fallamos y si es posible mejorar a partir de nuestra formación” (comunicación personal, 2014).

Por tanto, autorregular “es tener la capacidad de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No tratando que las emociones desaparezcan. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen” (Chaux, 2004, p. 23). Como sucede cuando se niega a aceptar la realidad como parte de su humanidad “tengo muchos problemas y me cuesta mucho tener sentimientos conmigo misma, creo que no debo demostrar las debilidades” (comunicación personal, 2014). Estas son creencias que obstaculizan y acentúan los problemas cognitivo emocionales, por tanto, es necesario generar pensamientos positivos que dirijan un actuar armonioso consigo mismo y con los demás.

La práctica de la autorregulación cognitivo emocional en el docente es necesaria para mantener una buena relación docente-estudiante, porque de lo contrario deja anclajes negativos:

En mi caso hace algunos años tenía una maestra, quien llegaba al aula de clase de mal genio y daba las órdenes y las indicaciones gritando, cuando nos acercábamos a ella a preguntarle algo, siempre respondía mal y esto hacía que nos diera miedo preguntar, participar, etc. (Comunicación personal, 2014).

Al respecto Mandler (1975) manifiesta que, la interpretación cognitiva es la que determina la reacción emocional y la activación solo determina la intensidad de la emoción, dicha activación puede suceder por la incongruencia en los esquemas cognitivos.

Desde que era una niña, de la edad de 6 años, tuve la desgracia de tener una profesora que hacía que mis compañeros y mi persona le tuviéramos miedo, ya que ella siempre nos estaba amenazando, lo cual cuando fuimos más mayores me generó algunos problemas y no logro entender porque ella nos infundía ese miedo. (Comunicación personal, 2014).

Reacciones cognitivo emocionales que son susceptibles de evaluación, para lo cual, Mayer et al. (2004) plantean el concepto desde la evaluación emocional a partir del bienestar, evaluando la emoción, a través de los cambios con relación a los individuos y al ambiente, ante situaciones de bienestar o malestar, observando reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas. Definen la inteligencia emocional, como aquella que facilita los pensamientos y la capacidad que tienen el individuo para percibir, evaluar y expresar las emociones y para resolver problemas de forma novedosa.

Como quisiera poder devolver el tiempo y volver hacer niña, sentir esa paz interior, la dulce sonrisa inocente que invadía mi alma, como impedir al tiempo que no avanzara más, pero es inútil saber que de niña tenía muchos sueños y anhelos, pero llenaron mi corazón de dolor, pelea tras pelea, quizá salir de la oscuridad que se apropió de mi hogar, pero junto a mi madre obtuve muchos triunfos y alegrías, pero nació en mi un silencio, soledad, temor a poder hablar. Pero los años pasaron y encontré muchos amigos en los cuales llego a mi vida el amor que transformó mi vida, llenándola de alegría, entusiasmo, ilusiones, mis ganas de vivir, de estar junto a él, pero como todo en la vida todo acabo, devolviendo la desilusión a mi corazón. (Comunicación personal, 2014).

La interpretación cognitiva de lo que se siente o piensa es fundamental trabajarla desde cada historia personal, fortaleciendo la autorregulación cognitivo emocional, desde un enfoque mixto, a partir de las perspectivas de Barret y Gross (2001), Goleman (2012), Hernández-Guanir (2010), Bonano (2001), para centrar la atención en la efectividad personal, que en esta investigación se tomó como desempeño personal y funcionamiento social, denominado desempeño social. Son desempeños fundamentales que necesitan potencializarse desde las competencias ciudadanas, ya que hay realidades humanas que pueden ser obstáculos en el desempeño si no se trabajan oportunamente; “en muchas ocasiones, me siento confundida, ya que no encuentro fácilmente la solución a los problemas, esto me hace pensar que tal vez he tomado el camino equivocado y que la decisión que tome no fue pertinente” (Comunicación personal, 2014). Esta falta de habilidades, son susceptibles de mejorar cuando hay espacios de formación experiencial, donde se confronta cada realidad personal.

Por ello, es necesario evaluar la capacidad de autorregulación cognitivo emocional (ARCE) a través de la neurolingüística, desde la técnica de los anclajes, porque de una u otra manera en el transcurso de las etapas del ciclo vital, se presentan impactos, sin darse cuenta de lo que se llama anclajes o anclas. Al respecto, Guerra (2015) refiere que “las anclas, unas positivas que permiten acceder a estados emocionales placenteros (refuerzan autoconfianza, creatividad, amor, alegría, serenidad, paz...) y otras negativas que traen recuerdos desagradables (miedos, limitaciones, baja autoestima, frustración” (párr.2).

Los positivos determinan la capacidad de autorregulación, la cual se va fortaleciendo o estancando dependiendo del acompañamiento de los adultos y las posibilidades de interacción con el medio. Las anclas negativas pueden perjudicar el desempeño tanto personal como social: “Me inquietó la separación o desunión de mis padres, generándome mucho dolor, llevándome por un camino de perdición (amigas, amigos y alcohol)” (comunicación personal, 2014).

La autorregulación de anclajes facilita el logro de una buena percepción del mundo y de la vida, al hacer el futuro más consciente de sus propias motivaciones, necesidades, deseos y renuncias para desarrollar en él una más amplia capacidad para resolver problemas (Maslow, como se citó en González, 2005). Por tanto, la capacidad de ARCE lleva a tomar conciencia del sentir, pensar y actuar.

Al amanecer me miro sola y me pongo a pensar que mi corazón tiene dolor de las cosas y hechos pasados a pesar del hermoso día que Dios nos da, pero al paso de las horas la desilusión llega a mí como un viento, al mirarme lejos de mis seres queridos, siento tristeza porque hoy me encuentro sola luchando por mis sueños, a pesar de todo siento disgusto por las personas que abusan de los demás y por los jóvenes que hoy se encuentran en el mundo de las drogas en donde llega la violencia en cada una de nuestras almas, un lugar en donde el temor decae día a día y la felicidad está abriendo una luz en nuestras vidas, siendo la valentía una fuerza espiritual de nuestro ser. (Comunicación personal, 2014).

Los anclajes son de tipo cognitivo, porque están determinados por las percepciones, creencias y pensamientos que tienen de sí mismo; y emocional, porque, según Henry (1986), cada emoción está ligada con experiencias propias, con particulares patrones de respuesta neuroendocrina y con particulares conductas. Los anclajes están caracterizados por aspectos: subjetivos, es decir, los que están determinados por experiencias emocionales y cogniciones, fenómenos estudiados en esta investigación desde el instrumento arcoíris cognitivo emocional, el cual permitió expresar las percepciones desde cada realidad personal, en los diferentes contextos: familiar, escolar y social.

Mi vida en la niñez ha sido momentos de alegría, amor, comprensión, por parte de mis padres siempre hubo unión y respeto entre todos, pero en mi adolescencia las cosas cambiaron brutalmente, lo que era alegría se convirtió en tristeza, odio, soledad, desunión, irrespeto entre mis padres, a partir de ese momento, me he convertido, en una mujer llena de sentimientos tristes, desánimo por seguir adelante y con resentimientos guardados. En la actualidad siento más tristeza, decepción y tengo muchas confusiones, siento que la alegría solo está un poco y no me siento libre de todo este sentimiento reprimido, la única alegría es mi madre que a pesar de los malos ratos y momentos tristes ella siempre ha estado conmigo. (Comunicación personal, 2014).

Por lo tanto, en los procesos de formación experiencial de la autorregulación cognitivo emocional es básico hacer una transducción de lo subjetivo a lo objetivo. Henry (1986) asevera que la percepción juega un papel importante en el control que el sujeto tiene sobre el estímulo, desde la respuesta subjetiva/experiencial, cognitiva, fisiológica y conductual, por tanto, en este estudio se trabajó con simbología, asociación cromática y construcción textual del sentido de sí mismo a

partir de palabras generadoras identificadas en la autorreflexión, para finalmente aproximarse a cuantificar la intensidad de la emoción mediante el autodiagnóstico, basado fundamentalmente en la autorreflexión de las vivencias fisiológicas y conductuales, que Lazarus (1966) denomina procesos valorativos de la emoción desde la evaluación cognitiva del entorno y las vivencias interpersonales.

Desde pequeña me había caracterizado por ser tímida, pues era una niña que obedecía todo a todos y le daba miedo interponer sus ideas, es tan difícil crecer dentro de un núcleo familiar grande donde tus padres son separados. Intente entender por qué, pero más que le doy vueltas hay muchas cosas que no están claras, a medida que fui creciendo ingrese a preescolar donde me daba miedo a equivocarme e intentaba hacer todo lo mejor posible, pero al no lograrlo me sentía frustrada (...), cuando fui creciendo mi madre por cosas laborales me hizo a un lado durante mucho tiempo, haciéndome crecer sola con mis propios ideales y necesidades, pues conseguí un ser que me daba lo que no tenía en la casa, que era amor, cariño y atención, así que decidí irme de la casa y mi mamá para retenerme envió al ICBF por mí, lo que me hizo sentir rechazo, actuación que no entendía el porqué, siendo que estaba enseñada actuar sola. Ahora me miraba involucrada en decisiones de otros. Desde ese momento, al ver el sufrimiento y cambio de mamá, todas mis decisiones se basan en una inseguridad, pues le tengo miedo a hacer daño a quien más amo. (Comunicación personal, 2014).

Todo esto requiere autorregular en forma cognitiva y emocional, significa iniciar identificando anclajes y emociones frente a ellos, identificar emociones, según Chaux (2004), significa “reconocer y nombrar las emociones en sí mismo. Para esto es importante poder reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes” (p. 23). Esto puede llevar a transformar anclajes negativos a positivos, facilitando expresar o hablar de las propias emociones, controlando así las situaciones, fortaleciendo o recuperando el estado de ánimo para mantener la calma y asertividad en la solución de problemas de manera oportuna y sin afectar a nadie. Es decir, tomar conciencia de las emociones y pensamientos para propiciar así la gestión relacional.

De acuerdo con Gross y John (2003), es un ejercicio cognitivo, que se da desde la reevaluación cognitiva y supresión a partir de las experiencias emocionales, lo cual fue evidenciado en los resultados de esta investigación y a través de los

textos de sí mismo, que en su mayoría fueron testimonios del contexto familiar, escolar y social, donde los mayores niveles de debilidad crítica o presencia de anclajes negativos, que expresan la falta de autorregulación cognitivo emocional, se presentaron en la infancia; resultados que merecen una atención importante de parte de los adultos y docentes, porque son el modelo y son quienes tienen la responsabilidad de optimizar el desarrollo de competencias socioemocionales a través de crear anclajes positivos o transformar los negativos en positivos.

Por parte de mi vida familiar siento intranquilidad por muchas situaciones que han pasado, que nos han dejado marcadas las vidas, como por ejemplo, el secuestro de algunos primos y la muerte de nuestros seres queridos, por querer ver libres a sus sobrinos, por otra parte, en mi adolescencia la desconfianza, que me otorgan ciertas personas que han dejado marcada mi vida de forma vil y desastrosa, que a pesar de todo he tratado de olvidar, pero me es imposible. La desilusión en mi infancia es porque muchas veces sorprendí a mi papa agrediendo a mi mamá, el desamor en mi infancia por parte de algunos profesores y la envidia en la adolescencia. (Comunicación personal, 2014).

Los contextos ejercen un papel importante en el desarrollo de competencias socioemocionales con el actuar de los adultos, tal como se concluye en la investigación. No solo corresponde a la familia sino a todos los adultos que intervienen en la formación de los niños. Por tanto, el proceso de esta investigación es importante porque a los futuros docentes les permitió identificar sus propios anclajes de infancia, generando mejores percepciones frente a la vida y responsabilidad en la interacción con los niños.

Con respecto a la fortaleza importante en la capacidad de ARCE, fue mayor en la juventud superando a la adolescencia en un 1,3 % y a la juventud en un 7,3 %, la debilidad media o en perspectiva de cambio fue mayor en la infancia, sin embargo, esta solo superó a la juventud en 0,7 % y a la adolescencia en 5,4 %. Esto significa que a pesar de haber crecido en edad cronológica no se han logrado superar anclajes negativos de infancia y, por lo tanto, el nivel de capacidad de autorregulación cognitivo emocional es una debilidad media o en perspectiva de cambio, donde está latente la motivación por la necesidad de autorrealización que se presenta en la juventud y por la misma exigencia en la formación inicial

del docente, tal como afirma Wukmir (como se citó en González, Barrull, Pons y Marteles, 1998), el procesamiento de información no siempre es consciente, de allí que en algunas ocasiones no se comprende lo “que nos pasa” o por qué nos pasa y se continúa repitiendo situaciones poco favorables, por desconocimiento y falta de metacognición de procesos personales.

El impacto de anclajes en la infancia no depende totalmente de los contextos en general, ni de la actitud personal, lo cual explica por qué en la infancia somos y hacemos lo que nuestros padres y profesores indican, es decir, los procesos formativos dependen muy poco del niño.

Mi infancia no fue muy buena, pues el abandono que sufrí por parte de mi madre fue algo que me marcó mucho, que afectó mi adolescencia, pues para mí fue muy difícil aceptar la verdad y más aún esperar un momento que jamás paso, me hizo falta el amor de madre, en mi vida apareció un ángel, que lleno mi vida de amor y afecto, llenando el vacío que dejó mi madre, ... ahora entiendo que ¿mamá?, mamá es la que cría y no la que da a luz. (Comunicación personal, 2014).

Se puede afirmar que el desarrollo de la capacidad de autorregulación cognitivo emocional (ARCE) depende del acompañamiento y oportunidades de expresión cognitivo emocional que los adultos les brinden a los niños hasta los 11 años de edad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012), mientras que en la juventud se consolida un proceso de descubrimiento personal, en la adolescencia se toman decisiones y se hace lo más conveniente para el ser, desarrollando fortalezas importantes en su plan de vida. Por tanto, el proceso de formación necesita incluir estándares para el desarrollo socioemocional del estudiante de la formación inicial de maestros, mediante una técnica básica de la neurolingüística como son los anclajes, la cual consiste en asociar el estímulo a un estado emocional, creando anclajes positivos y desencajando los negativos, para aprender a través de experiencias, recuerdos, creencias y percepciones, para así fortalecer el desempeño profesional y social del docente.

En mi infancia era una persona débil o indefensa, me causaron mucho daño y aún no logro entender si fue mi culpa, eso ha permanecido conmigo al punto que he sentido miedo de enfrentarme a muchas cosas de mi vida, en las que se involucran las demás

personas, no soy capaz de manejar esta parte de mi vida, que hasta ahora me encuentro en un punto oscuro de mi vida, encerrada. Por eso siempre encuentro experiencias no resultados, esta situación muchas veces me ha llevado a tomar decisiones equivocadas, pero también buenas para mi vida, he enfrentado todas las situaciones que se me han presentado, por difíciles siempre he tratado de salir adelante por mi familia, ellos son el motor que me impulsa, además porque tengo muchos sueños estancados. (Comunicación personal, 2014).

Es por esto que, de acuerdo a Gross y John (2003), la autorregulación es un fenómeno complejo que actúa simultáneamente en diferentes situaciones de interacción. De allí la importancia que en la formación docente se dé oportunidad de fortalecer dichas capacidades para sanar heridas y cambiar los lentes con los que se está mirando la vida. Esto implica cambiar los anclajes negativos que se han generado desde cada historia de vida.

En mi adolescencia tuve muchas más dificultades por ser gordita y esto causó mucha ansiedad, tenía problemas o creo que aun los tengo, no me gusta salir con compañeros o personas que no sean cercanas a mí, porque desde los 12 años vengo criada con palabras agresivas, golpes y correas, aún creo que tal vez mi esfuerzo no vale, que al intentar cambiar todo se va a la basura, siento que se pueden burlar de mí. (Comunicación personal, 2014).

La familia es el contexto fundamental en el proceso educativo y de socialización, transmisión de valores, por lo tanto, la relación padres-adolescentes es determinante para la estabilidad emocional de esta edad.

En la adolescencia, de la misma manera que en la infancia, siempre jugaba con mis amigos un juego deportivo, pero la diferencia era que cuando la noche llegaba no nos íbamos a dormir, sino que nos íbamos a experimentar esas cosas de los adultos. En las noches siempre ocurren accidentes y al otro día las consecuencias, que se debió de afrontar. Los llantos por las derrotas no fue algo que me debilitaron, de igual manera, las desilusiones que engendro a mis familiares nunca las he dado por arrepentidas, nunca he dicho "lo siento" porque gracias a esto se lo que puede ser positivo o negativo para mí. Puedo tomar decisiones sin que afecten a las demás personas, puedo correr riesgos que contribuyan a mis necesidades, puedo aventurarme por las cosas que deseo. (Comunicación personal, 2014).

La adolescencia es una etapa fundamental para fortalecer la autorregulación cognitivo emocional, porque según Bonano (2001), en ésta se inicia el proceso de autonomía y con ello se necesita el autodomínio, el cual requiere de un mayor autoconocimiento, mediante la anticipación y exploración de la homeostasis emocional y metacognición, donde se trabajan metas de referencia desde los ideales personales y canales de experiencia, fundamentalmente los expresivos. En este contexto, es importante hacer referencia al papel que juega la percepción de control que el sujeto tiene sobre el estímulo, ya que las respuestas cognitivas, fisiológicas y conductuales, no serían las mismas dependiendo del control percibido en cada una de las etapas de infancia, adolescencia y juventud e impacto en el desempeño docente. Tal como lo afirma Bertolotto (1995), desde la aplicación neurolingüística implica “explorar su mundo interior para comprender mejor sus limitaciones y conflictos, desarrollar áreas y capacidades no aprovechadas que le permitan realizar cambios deseados” (p. 10). Por tanto, entre más temprano se identifiquen anclajes negativos y se los transforme a positivos, se logra facilitar el desarrollo de competencias socioemocionales.

En consecuencia, la capacidad de autorregulación cognitiva emocional en la juventud, al igual que en la adolescencia, no solo depende de las competencias personales, también de la influencia de los contextos: familiar, escolar y social.

Se puede concluir que en la capacidad de autorregulación cognitivo emocional ARCE de los estudiantes del cuarto ciclo de las ENS seleccionadas para el estudio, presentaron debilidades críticas y debilidades medias en un nivel bajo. En fortalezas medias e importantes se encuentran en un nivel medio, por ende, existe la necesidad de trabajar la autorregulación cognitivo emocional desde todas las etapas del ciclo vital, porque el estar en un nivel intermedio no garantiza un buen desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales y, con ello, el ejercicio práctico de las competencias ciudadanas, tan necesarias en una educación para la paz.

Importancia de las dimensiones de las competencias socioemocionales en la formación docente. Las competencias socioemocionales son el fundamento básico para que las competencias ciudadanas se las aplique tanto en el desempeño personal, como social en la cotidianidad de la vida. Como afirma el Ministerio de

Educación Nacional de Colombia (2004) y Ruiz y Chaux (2005), las competencias ciudadanas surgen para guiar la formación ciudadana, las cuales son capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas. Conocimientos y disposiciones que al llevarlos a la práctica favorecen la actuación positiva de las personas en cada contexto donde le corresponde actuar de forma armónica. Daza y Vega (como se citó en Chaux, 2004) expresan que las competencias emocionales son entendidas como “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p. 22). Actuando de forma adecuada y en el momento oportuno, práctica que todo maestro requiere trabajar a nivel personal.

Para ser más específicos, en la formación inicial se necesita trabajar a través de las dimensiones de: la autoconciencia, autogestión, la gestión relacional, la metacognición del desempeño docente y la conciencia social.

Ser un buen docente en este sentido implica tener un buen nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, que le permitan liderar procesos pedagógicos desde la autorregulación cognitivo emocional, de esta manera quien lo puede practicar, le es más fácil enseñar y comprender a los demás. (Comunicación personal, 2014).

Alfonso, Bassi y Borja (2012), retomando a Bandura (1987) y a Rosenberg (1965), hacen énfasis en el desarrollo socioemocional del docente, desde donde se puede promover y fortalecer la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes.

Con respecto a las fortalezas y debilidades en las dimensiones de las competencias socioemocionales, se encontraron los siguientes resultados, la debilidad crítica se mantuvo baja y similar entre las diferentes competencias socioemocionales, mientras la debilidad media fue mayor en el nivel de autoconciencia y las mayores fortalezas se presentaron en el nivel de conciencia social, metacognición en el desempeño docente y gestión relacional. En todas las competencias socioemocionales se encontraron porcentajes de impactos altos en el desempeño docente, siendo mayor en la conciencia social y la gestión relacional. Los impactos más altos se ven reflejados en dichas dimensiones, porque al haber una mayor exigencia en el desempeño social, lógicamente el desempeño personal sale a flote desde las habilidades y competencias adquiridas y desde el proceso de autorregulación cognitivo emocional que maneje cada persona.

Autoconciencia. Desde la perspectiva de esta investigación y con fundamento en Goleman (1995), implica observarse para reconocer y comprender las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones, impulsos e ideas de sí mismo y el efecto que éstos tienen sobre los demás. Así mismo, Soriano y Osorio (2008) expresan que la autoconciencia se refiere a la capacidad de darse cuenta de las propias emociones y sentimientos, lo cual requiere conciencia emocional, valoración adecuada y confianza en sí mismo.

En algún momento tuve la experiencia de llegar al salón de clase, no saber qué era lo que se iba a orientar y reflexioné sobre la importancia de ser ordenado y llevar una preparación adecuada, pues la desorganización hace sentir mal a uno mismo y a los demás. En algún momento tuve la experiencia de llegar al salón de clase y no saber qué era lo que se iba a orientar y reflexioné sobre la importancia de ser ordenado y llevar una preparación adecuada, pues de este proceso lo importante es el aporte en cuanto a la formación para los niños en el inicio de su vida escolar. (Comunicación personal, 2014).

La autoconciencia en este estudio se la describe desde la empatía cognitiva, la empatía emocional y la preocupación empática. Empatía: definida por Gómez (2001) como la internalización de criterios, conocimientos, normas y posibilidades de cumplimiento. Así como también lleva a satisfacer criterios de buen trato, solidaridad, respeto con su igual o en la interacción con los estudiantes. La empatía, tanto cognitiva como emocional, facilita expresar ideas, emociones y sentimientos, en el momento oportuno, de una forma adecuada y a la persona que corresponde, asumiendo así las responsabilidades de manera autodirigida.

Evaluando los niveles de autoconciencia de los docentes, se encontró que la debilidad crítica fue mayor en la ENS de Farallones de Cali, debilidades críticas necesarias de estudiar desde la empatía cognitiva, identificando los moldes mentales, desde donde se perciben, ya que estos, según Hernández-Guanir (2010), determinan las reducciones de discrepancias ente los tres yo, así como también, desde una postura fenomenológica, a partir de darse cuenta de las propias emociones, la valoración de sí mismo, la confianza en sí mismo, la asertividad y la capacidad para innovar.

Las fortalezas importantes fueron superiores en las ENS de los Andes y Pasto, con relaciones significativas según la prueba de chi cuadrado, concluyendo que sí hay relación entre el contexto familiar, escolar y social, lo cual indica una mayor capacidad de empatía emocional. Por otra parte, Ruiz et al. (2011) expresan que la empatía se comprende desde un proceso multidimensional que tiene un componente cognitivo (la comprensión de la perspectiva del otro, más dependiente del córtex prefrontal dorso lateral) y otro afectivo (respuesta emocional al estado afectivo del otro, dependiente de amígdala y córtex prefrontal ventromedial). Asimismo, el impacto alto fue superior en las ENS de Pasto, Pitalito y los Andes, con relaciones significativas, lo cual lleva a fortalecer la preocupación empática que, según Goleman (2012), ayuda al control de impulsos y actitud flexible frente a lo que sucede, capacidad fundamental en el desempeño docente.

Autogestión. Expresada en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones, reconocida mediante el autodomínio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros. De acuerdo a los niveles de autogestión, se encontró que la debilidad crítica fue mayor en las ENS de Farallones de Cali y Putumayo, debilidades que pueden estar incidiendo en la capacidad de adaptación, manejo de estrés, independencia emocional y en la concepción de ser persona confiable. Aspectos necesarios a trabajar en los futuros docentes para facilitar un mejor desempeño personal y social.

Las fortalezas importantes fueron superiores en las ENS de los Andes y Pitalito, no se encontraron relaciones significativas. El impacto alto en el desempeño docente fue superior en las ENS de los Andes y Pio XII, encontrando relaciones significativas según la prueba chi cuadrado, concluyendo que sí hay relación entre los contextos y el impacto de la autogestión en el desempeño docente. Fortalezas importantes que inciden en la toma de decisiones, desde la toma de perspectiva, manejo realista de la transformación propia y del entorno, toma de iniciativas y en el deseo de autorrealización.

Gestión relacional. Expresada en la interacción y contagio emocional, compenetración o *rapport* (atención, sincronía no verbal, positividad), interacción y contagio emocional. “El mal humor del docente influye de forma desagradable en cuanto al trato con los alumnos, puesto que recarga su mala energía en ellos,

creando un ambiente de inconformismo en los pequeños” (comunicación personal, 2014). Por tanto, los futuros docentes requieren de espacios de formación en el ser, porque la mayoría proviene de una cultura donde su tendencia es a vivir y orientar el sentido vida hacia el poder, tener la razón, controlar, ganar e imponer, comportamientos que muchas veces se proyectan en el aula de clase, porque no hay una autorregulación cognitiva y expresión emocional adecuada, perjudicando el ambiente escolar de los educandos y con ello su formación. Tal como afirma Eisler (como se citó en Pérez, 2012), se aprende en los diferentes espacios de socialización, de los adultos se heredan concepciones a través de las actitudes de imposición del poder, de expresión inadecuada de emociones, de la imposición del poder sobre otros, convirtiendo la vida en una competencia permanente.

No es suficiente la formación académica y pedagógica, también es necesario un cierto nivel de competencias sociales y emocionales (Repetto et al., 2007), para ayudar al docente a desarrollar capacidades para trabajar en equipo, motivación ante las dificultades, a resolver conflictos interpersonales y a tolerar altos niveles de estrés.

El del docente con el grupo influye demasiado, lo digo por mi propia experiencia, un profesor de matemáticas era muy estricto y del mal genio, cuando nos tocaba una hora con él, mi actitud era de nerviosismo y miedo, por lo que pudiera suceder, sólo de vez en cuando se encontraba de buen humor, permitía que mi miedo se alejara y me permitiera expresar mis ideas. (Comunicación personal, 2014).

En la formación docente es una urgencia trabajar las competencias socioemocionales, porque el comportamiento humano es muy complejo y se requiere fortalecer la salud mental, donde una de las herramientas puede ser la autorregulación cognitiva y expresión emocional (ARCE), para evitar situaciones que influyen negativamente en los estudiantes, porque:

Algunos docentes llegan con el estado emocional muy bajo contagiando la energía negativa a los estudiantes y haciendo que el estado de ánimo también baje, hay docentes que llegan estresados o con distintos problemas, ya sean de otros cursos o fuera de la institución y se llegan a "desquitarse" con personas que no tienen nada que ver con lo que les está pasando. En caso contrario cuando el docente llega con ánimos muy altos hace que los estudiantes se entusiasmen y se trabaje adecuadamente y con éxito, pues motiva para realizar diferentes actividades. (Comunicación personal, 2014).

La gestión emocional influye en la relación con los demás, en la capacidad para resolver conflictos y como un catalizador del cambio para generar ambientes de aprendizaje agradables, la actitud docente es fundamental, para esto necesita formarse, y así evitar situaciones negativas:

En mi caso hace algunos años tenía una maestra, quien llegaba al aula de clase de mal genio y daba las órdenes y las indicaciones gritando, cuando nos acercábamos a ella a preguntarle algo, siempre respondía mal y esto hacía que nos diera miedo preguntar, participar, etc. (Comunicación personal, 2014).

Este testimonio evidencia la problemática de falta de autorregulación docente, la cual incide en las competencias socioemocionales, fundamentales para trabajar frente a un grupo, frente a las dificultades escolares, las cuales deben ser un reto a superar más no un obstáculo, sin embargo, pesa más su factor emocional en la solución de conflictos. De allí que, al igual que la mayoría de personas, según Pérez (2012), se enfoca en lo que no funciona para solucionar los problemas, culpando alguien o a algo del problema, quedándose en una mirada contestaría y de confrontación, la cual en la mayoría de casos genera temor, limitando la participación activa en el proceso de aprendizaje.

De esta manera, la formación inicial de docentes requiere generar espacios para la formación en la autorregulación cognitivo emocional y a partir de ello el desarrollo de competencias socioemocionales, con el fin de comprenderse a sí mismo y a los demás en las relaciones interpersonales del aula y de la vida escolar en general.

La falta de autorregulación cognitivo emocional, influye mucho en la enseñanza-aprendizaje, porque si el docente tiene problemas y se desquita con los niños, ellos le cogen miedo y esto no ayuda para nada al alumno, ni adquirir un aprendizaje significativo. (Comunicación personal, 2014).

Las competencias socioemocionales son consecuencia del desarrollo personal y manejo experiencial de la expresión emocional dentro de un entorno social, el cual determina normas, a través de las cuales el ser humano hace la valoración e interpretación cognitiva desde la percepción de los propios estados de ánimo y expresiones emocionales.

Así mismo, es importante desarrollar la autoconciencia, la compenetración o *rapport*, la cual se manifiesta en el grado de atención, sincronía no verbal y positividad frente al diario vivir. Y se ve expresada en la capacidad para establecer vínculos y asumir compromisos. “De manera personal vivencí que un maestro alegre, dinámico es capaz de recrear un buen ambiente en un grupo determinado” (comunicación personal, 2014). Para que un docente logre un buen desempeño, es fundamental la formación cognitivo emocional desde la formación inicial de maestros.

Pero muchas veces ocurre que los maestros en formación tienen anclajes negativos por influencia de sus formadores, quienes tampoco han sido formados para la autorregulación cognitivo emocional, motivo que origina situaciones como la siguiente:

Hace una semana un profesor me gritó frente a mis compañeros, diciéndome cosas fuertes. Al otro día tenía práctica y me sentía mal, se me aguaban los ojos y me acordaba de todo lo que me dijo y los niños me decían que por qué quería llorar... Pienso que no alcance hacer la autorregulación, porque no sé cómo hacerlo y si no me hacían tomar conciencia los niños con sus preguntas mi bloqueo hubiera sido mayor y quizá hubiera reaccionado igual que mi profesor. (Comunicación personal, 2014).

La problemática es complicada, de allí que la falta de oportunidades de crecimiento personal, de espacios de autoconocimiento en el proceso de formación, impide que se adquiera estrategias cognitivo emocionales, que estimulen la plasticidad cerebral en beneficio de un sano vivir. Además, se requiere seleccionar y formar un buen perfil docente, que se comprenda así mismo y a los demás, para prevenir maltrato y otros problemas afectivos emocionales, que de no tratarlos a tiempo se transmiten inclusive culturalmente.

De acuerdo a los resultados de esta investigación, en relación a la gestión relacional, se encontró que los estudiantes del programa de formación de las ENS con mayores fortalezas son las ENS Pasto, Pio XII y Putumayo. Las mayores debilidades se encuentran los estudiantes de la ENS de Farallones de Cali. Debilidades que pueden influir en las relaciones del microsistema y meso sistema, las cuales se proyectan en la capacidad para ser catalizadores de cambio, en la comprensión de la realidad de los demás y en la conciencia de la responsabilidad

social desde cada rol de desempeño, porque como menciona uno de los estudiantes participantes:

La palabra convence, pero el ejemplo arrastra. El maestro siempre es y será un espejo para sus estudiantes, por lo que ser un buen maestro y reconocernos así mismos en el enfoque ontológico nos hace concientizarnos de lo que hacemos en el aula y así reflexionar en nuestro actuar, con esto el clima escolar se ve beneficiado y así nos comprometemos con una mejor calidad educativa, fortaleciendo las relaciones primero intra y luego interpersonales. (Comunicación personal, 2014).

La prueba de chi cuadrado reporta que si hay relación entre los contextos y el nivel de gestión relacional, por tanto, son importantes las posibilidades de interacción para el desarrollo de esta dimensión. Las fortalezas importantes de la gestión relacional fueron superiores en la ENS de Pitalito, donde se encontró relaciones significativas según la prueba de chi cuadrado, las cuales son determinantes en la interacción y contagio emocional, detallada en la capacidad de influencia, en la contribución al desarrollo de los demás, en la capacidad para resolver conflictos y en el manejo de relaciones interpersonales, por lo cual se concluye que sí hay relación entre los contextos de interacción y el nivel de gestión relacional.

Las emociones de los maestros influyen de forma directa en los estudiantes, puesto que el ánimo es contagioso y lo es aún más cuando viene por parte del docente, ya que él lidera el proceso que rige la clase. Si la maestra no manejara sus emociones muy posiblemente la clase sería tensa, por su actitud, por esto la actitud como docente tiene mucho que ver en el trabajo con los niños. (Comunicación personal, 2014).

Al evaluar el impacto alto en el desempeño docente, los mayores porcentajes los presentaron en las ENS de los Andes y Farallones de Cali, encontrando relaciones significativas según la prueba chi cuadrado, concluyendo que sí hay relación entre la interacción con los contextos y el impacto de la gestión relacional en el desempeño docente.

La autorregulación cognitivo emocional influye en forma determinante en la gestión relacional, ya que parte de identificar los anclajes negativos que le generan miedos, esto ayuda a tener un autodomínio de la situación, generando una mayor confianza en sí mismo, porque como afirma Ibarrola (2014), “saber cuáles son los

“detonadores” de una determinada emoción en mí, me ayudará a poder estar alerta en el momento que aparezcan esos estímulos que pueden indicar potencial pérdida de control: pueden ser palabras, frases, situaciones, lugares, incluso personas” (p. 23).

El contagio emocional influye mucho en la enseñanza-aprendizaje, porque si el docente tiene problemas y se desquita con los niños, estos le cogen miedo y temor al docente y esto no ayuda para nada a los alumnos a tener un aprendizaje significativo. (Comunicación personal, 2014).

Aspecto muy importante para el desempeño en el liderazgo docente. Que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) es “el desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común” (p. 8), dimensión fundamental para el desempeño docente.

Metacognición en el desempeño docente. La metacognición es un proceso fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales e interacción docente. Así pues, “la metacognición es la capacidad de conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos” Brown, Bransford, Ferrara y Campione (como se citó en Justicia, 1999, p. 364).

Cada ser humano tiene la capacidad de reflexionar la realidad personal y social del entorno, donde se expresan emociones e interactúa desde la forma de pensar y comprender al otro.

Con esta base elaboran teorías, denominadas ‘implícitas o ingenuas’, sobre la propia mente, sobre la memoria, sobre el aprendizaje, sobre los motivos que impulsan la propia forma de actuar o sobre la forma de actuar de los demás. Estas teorías, construidas por nosotros mismos, llegan a formar parte de nuestro pensamiento junto con la información que progresivamente adquirimos del exterior. (Justicia, 1999, p. 365).

Evaluated los niveles de metacognición en el desempeño docente, se encontró que la debilidad crítica fue mayor en la ENS de Farallones de Cali, lo cual implica trabajar más la autorreflexión, autocrítica, y autoverificación de procesos y desempeños y las fortalezas importantes fue superior en la ENS de los Andes, sin encontrar relaciones

significativas según la prueba de chi cuadrado. Al evaluar el impacto alto en el desempeño docente, los mayores porcentajes los presentaron las ENS de los Andes y Farallones de Cali, encontrando relaciones significativas según la prueba chi cuadrado, por tanto, sí hay relación entre los contextos familiar, escolar, social y el impacto de la metacognición en el desempeño docente. Retomando a Lucero (2015), la metacognición es básica en el desarrollo de competencias socioemocionales, porque ayuda a la toma de conciencia en cada una de las dimensiones, como la autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social. La metacognición es un proceso fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales y en la práctica pedagógica. Este autorreflexionar y autoverificar, desde los procesos cognitivos, facilita autoevaluar los procesos cognitivos y las expectativas, valores, creencias. Así mismo, la metacognición favorece el autodominio, desde lo cognitivo y desde lo emocional, porque el individuo puede autodeterminar la acción sobre su propia actividad cognitiva y sobre el comportamiento posterior, desde una mejor toma de conciencia en la reacción emocional. Esto facilita el autodominio en la ejecución de una actividad, desde el conocimiento de los contenidos del propio comportamiento: “pienso que la desorganización que tiene el docente, es cuando desde su casa llegan con problemas y transmite actitudes no adecuadas. Los planes de las clases no están bien planificados y da lo negativo a los demás” (comunicación personal, 2014).

Ante dichas situaciones, es importante que el docente haga la metacognición de su desenvolvimiento personal, metacognición de la tarea y de las estrategias que está utilizando en su desempeño. Es decir, la metacognición ayuda a prevenir problemas en el desempeño docente, así como a corregir en forma oportuna sus falencias.

Por tanto, la metacognición es fundamental abordarla en forma holística para hacer una buena autorreflexión y autorregulación cognitivo emocional. Entonces es necesario partir de los planteamientos de Flavell (1976), quien considera que se debe trabajar la metacognición desde tres variables: la metacognición personal, como el autoconocimiento de las aptitudes y limitaciones de las personas en general, en sí mismo y, en este caso específicamente, en la autorregulación cognitivo emocional. Es decir, desde lo intra y lo interpersonal, tomando conciencia del sentir, pensar y

actuar. “De manera personal vivencíe que un maestro alegre, dinámico, es capaz de recrear un buen ambiente en un grupo determinado” (comunicación personal, 2014). Esto solo se logra cuando el maestro ha aprendido a manejar sus pensamientos y emociones para dar lo mejor de sí en sus interacciones, reconociendo actitudes y limitaciones para autorregular en forma cognitiva y emocional, las experiencias inmediatas de su propia memoria.

Metacognición de la tarea. Saber cómo una dificultad se relaciona con aspectos concretos de una tarea, donde se autoevalúan las fortalezas y debilidades en la operativización de la labor.

Cuando el maestro llega de mal genio o cuando llega a pedir trabajos que en realidad no eran para entregar ese día, eso muchas veces pasa, porque se olvida de las cosas y eso hace que nosotros como maestros en formación nos estreseemos. (Comunicación personal, 2014).

En estas situaciones es fundamental la metacognición de la tarea, para conocer las fortalezas y debilidades de la propia memoria frente al desarrollo de una tarea, y de esta manera no generar malos ambientes de aprendizaje.

Metacognición de estrategias. Saber qué cosas se pueden hacer para mejorar el rendimiento, desde la facilitación de los instrumentos, técnicas, tanto en el diseño como en el proceso de la aplicación.

El docente presenta dificultades de en el desempeño pedagógico cuando: No conoce el grupo con el cual va a trabajar. Las estrategias que utiliza para realizar una clase, no causan interés al estudiante, por eso las clases que realiza el maestro se vuelven dogmáticas, imponentes. (Comunicación personal, 2014).

Es aquí donde está la importancia de la metacognición de la utilización de estrategias, para identificar errores y aciertos en su aplicación, esto no solo beneficia a los estudiantes, sino también al docente, porque le ayuda a potenciar la memoria.

Además, desde las afirmaciones de Justicia (1999), el aumento de toma de conciencia y control del propio pensamiento se facilita con la metacognición, la cual es un regulador del sistema cognitivo, que incide también en el darse cuenta

de la expresión emocional y el autodomio de la misma. La metacognición es un hecho mental donde las emociones pueden facilitar la motivación, voluntad, donde el ser humano somete a estudio y análisis los procesos que el mismo utiliza para conocer, aprender, resolver problemas, expresar emociones y actuar. Es un hecho cognitivo emocional que favorece la autorreflexión, la autocrítica, la autoverificación y la autorregulación, para lograr un cambio conceptual y autodomio emocional que lleva a ser más competente desde el ser, saber, hacer y estar.

En general, se puede decir que de las seis ENS del suroccidente colombiano participantes, dos de ellas, las Escuelas Normales Superiores de los Andes y la del Putumayo, presentan un mayor porcentaje tanto en fortalezas como en debilidades, esto indica que es necesario acompañar más los procesos de formación inicial de docentes para aprovechar posibilidades de mejoramiento desde las potencialidades, desarrollando esta dimensión, porque el proceso de metacognición en el desempeño docente genera una mayor capacidad para reconocer sus debilidades.

El desarrollo de dicha dimensión no depende del contexto sino de la actitud personal. Por lo general, hacer metacognición de la persona implica tomar conciencia, describiendo pensamientos y sentimientos, pero la mayoría de veces no se sabe expresar o nombrar las emociones negativas: “Algunas de estas son miedo, tristeza, ira (enojo), dolor, frustración, inseguridad, impotencia, duelo, descontrol, imposibilidad de escoger, inadecuación, culpabilidad, abandono, incapacidad de tomar decisiones, indefensión, sufrimiento” (Tejiendo Ayuda, 2010), muchas veces se siente, mas no se sabe describir por la subjetividad de los fenómenos.

Por ello, la aplicación del instrumento arco iris cognitivo emocional facilitó aplicar la abreacción, para re-experimentar (Tejiendo ayuda, 2010) mediante una estimulación emocional dinámica del recuerdo, donde las emociones y sensaciones físicas pueden ser fuertes, como el momento o situación real vivida en el pasado. Esto implica que el investigador debe estar capacitado para no dejar presentar *flashbacks* completos, manteniendo el foco dual, dirigiendo a la toma conciencia del anclaje o suceso perturbador del pasado y a que permanezca con seguridad en el presente.

Estos son procesos fundamentales que los docentes deben aprender a practicar, para fortalecer su desempeño. De esta manera, se entiende la metacognición:

(...) como una autovaloración y control de los propios pensamientos y sentimientos (...) que implica ante todo darse cuenta del papel del yo, en el desempeño como agente en proceso de aprendizaje. (...) incrementando la motivación para adquirir y usar estrategias que favorecen la autorregulación (...). Herrera y Ramírez (como se citó en Marroquín, 2015, p. 107).

De allí que, la metacognición es un proceso fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales y prácticas pedagógicas, ya que autorreflexionar desde lo cognitivo emocional facilita autoevaluar los procesos cognitivos y las expectativas, valores, creencias y emociones.

Concluyendo sobre las dimensiones de las competencias socioemocionales en general, se encontró en la investigación que la debilidad crítica se mantuvo entre un porcentaje del 1,3 % y 2,0 % en las dimensiones evaluadas de: autoconciencia, autogestión, gestión relacional, conciencia social y metacognición en el desempeño docente, mientras la debilidad media fue mayor en el nivel de autoconciencia y las mayores fortalezas se presentaron en el nivel de conciencia social, metacognición en el desempeño docente y gestión relacional. Esto significa que las dimensiones relacionadas con el desempeño social se ejercitan más por el deber ser, antes que por el querer ser, lo cual corresponde a la autoconciencia.

Por tanto, se afirma que el nivel de autoconciencia, que se expresa en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones, influye más en la autogestión, la cual tiene que ver con la toma de perspectivas, asumiendo iniciativas con independencia emocional, manejo realista de la transformación propia del contexto, con capacidad de adaptación y sentido de autorrealización. En consecuencia, en los resultados de fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias socioemocionales, se encontraron los siguientes niveles: las debilidades críticas y fortalezas importantes se encuentran en un nivel bajo; las debilidades medias en un nivel bajo y las fortalezas medias en un nivel medio. Por tanto, se hace necesario la formación en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes de la formación inicial de maestros. En la calidad educativa, el docente desempeña un papel importante, por tanto, para que haya calidad en el desempeño docente, se requieren posibilidades de formación integral del maestro.

Conciencia social. Es resultado del crecimiento personal, donde están las percepciones, los pensamientos y emociones, de la manera de darse cuenta de los mismos y de la autorregulación, lo cual depende de la forma de observar a sí mismo en el entorno. Esta es una operación inconsciente, como plantea Senge et al. (2002), que obedecerá al tipo de observador y desde allí, es como se relaciona con los demás, se hacen juicios, conclusiones y se dispone emocionalmente hacia lo que se observa.

Cuando estaba en primaria siempre mi docente llegaba borracho al salón de clases a imponernos sus reglas pensando que sólo él tenía la razón, nos daba ejemplos de su vida, pero él no recapacitaba del daño que a algunos compañeros les cometía, los hacía sentir mal y no valoraba las capacidades de ellos, el ánimo del grupo se forzaba a ser oscuro de miedo. (Comunicación personal, 2014).

La conciencia social se la evidencia en la conciencia de organización, la cual en esta investigación se la identifica desde la capacidad para servir, en la solidaridad y en el liderazgo. Dimensión que se ve reflejada en comportamientos negativos de algunos maestros formadores, como el siguiente caso:

Cuando el maestro llega a pedir trabajos que en realidad no eran para entregar ese día, eso pasa por la desorganización en su planeación por eso se olvida de las cosas y eso hace que nosotros como maestros en formación nos estremos injustamente. (Comunicación personal, 2014).

Esta es una competencia para la cual no fueron formados los formadores de maestros, de allí que algunos no hayan tomado conciencia de la repercusión en la herencia educativa que dejan a las futuras generaciones de docentes.

Otro aspecto en el que se ve reflejada la conciencia social de los docentes es el liderazgo y trabajo en equipo, donde es fundamental la capacidad de escucha, expresión adecuada de emociones y en general la autorregulación cognitivo emocional, para que “el miedo no sea causa de conflicto, en las cosas que se proponga o realice, o el miedo a no ser aceptadas por los demás, o miedo a hacer el ridículo” (Comunicación personal, 2014). Son dificultades para ejercer el liderazgo e influir en los demás, así mismo, “la falta de iniciativa de proponer cosas nuevas, de romper los esquemas y atreverse en otras palabras salir de la zona de confort” (Comunicación personal, 2014).

El liderazgo y capacidad de trabajar en equipo se manifiesta en el espíritu de solidaridad y servicio, lo cual puede ser obstaculizado por “la falta de conciencia, es decir, caer en la intransigencia y no dar cabida a las advertencias de opinión, en últimas, la negación del otro como legítimo, por no compartir los fundamentos lógicos, en términos de Humberto Maturana” (comunicación personal, 2014), en consecuencia, esto también dificulta el generar lazos afectivos, muy importantes en el conocimiento del otro, para facilitar la interacción a partir de las realidades personales donde algunos son “demasiado rígidos, quieren que el trabajo sólo sea individual. El no tener autodomínio de emociones y sentimientos dificulta llegar a acuerdos y consensos, en el trabajo de grupo, porque generan conflictos con sus imposiciones” (Comunicación personal, 2014). Lo anterior significa una falta de empatía cognitiva emocional, así mismo “la falta de confianza en sí mismo y de deseo por ser líder y sacar a su grupo adelante” (Comunicación personal, 2014), esta falta de disposición tanto para ejercer el liderazgo como para trabajar en grupo responde a una falta de desarrollo en habilidades sociales.

En general, de las seis ENS estudiadas, la que presenta más fortalezas en los procesos de conciencia social es la ENS del Putumayo y la que presenta más debilidades es la ENS de Pitalito. De acuerdo a la prueba de chi cuadrado no hay relación entre contexto y el nivel de conciencia social, porque todo depende de la forma de observarse en sí mismo, es decir, depende más del nivel de autoconciencia y autogestión, dimensiones básicas para el desarrollo de las demás, las cuales también tienen un fundamento básico en la capacidad de autorregulación cognitivo emocional.

Estos resultados permiten comprobar la hipótesis de la autorregulación, la cual influye en el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales. Afirmación argumentada desde los resultados obtenidos del instrumento arco iris cognitivo emocional y la matriz de autodiagnóstico de las dimensiones socioemocionales, donde coinciden en un 99 % las mismas ENS, en cada nivel bajo, medio y alto. Resultados fundamentales para justificar la necesidad de plantear estándares mínimos para la formación de competencias socioemocionales, porque estos no serán exigencia rigurosa, pero sí una forma de tener presente este tipo de formación, que se la ha considerado como si se desarrollara por sí sola en

la formación inicial del docente, y eso no es así, porque el comportamiento humano es mucho más complejo de trabajar, solo desde la teoría no es suficiente, se requiere de espacios específicos y experienciales para la formación en competencias ciudadanas.

Porque la falta de elementos curriculares en la formación inicial de docentes limita la acción formativa en el desarrollo humano, el cual es de vital importancia en la formación del ser, formación reflejada en el quehacer docente, en la interacción en el aula, en la familia y en la comunidad educativa, en general en cada contexto donde interactúe desde los diferentes roles, donde el no desarrollar competencias socioemocionales puede causar obstáculos en el proceso educativo. (Comunicación personal, 2014).

Desde que era una niña de la edad de 6 años, tuve la desgracia de tener una profesora que hacía que mis compañeros y mi persona le tuviéramos miedo, ya que ella siempre nos estaba amenazando, lo cual más tarde me generó algunos problemas y no logro entender porque ella nos infundía ese miedo. Deficiencia que puede influir más tarde en el desempeño en la labor pedagógica, en la toma de decisiones, atención, acción voluntaria, razonamiento, flexibilidad de respuesta de autoconvencimiento, frente a los retos que necesita asumir tanto en el desempeño personal como social. (Comunicación personal, 2014).

Así mismo, la teoría de Goleman señala que las discrepancias entre los tres yo: yo real, ideal y social, son el mejor predictor de sentimientos de valoración personal y autoconcepto, que motivan y generan el deseo de autorregulación. Por lo tanto, esta es una necesidad a implementar desde el sistema de formación a través de los estándares de las competencias socioemocionales que surgen como propuesta de esta investigación, y cada una de las Escuelas Normales Superiores realizarán un autodiagnóstico desde cada uno de sus contextos y realidades para implementarlas, aprovechando los recursos humanos y profesionales disponibles o a través de alianzas interinstitucionales con instituciones de educación superior.

Relación de la autorregulación cognitivo emocional y competencias socioemocionales con el desempeño docente. A propósito de los resultados de la relación de la autorregulación cognitivo emocional en el desempeño docente, se puede concluir que, en general, fueron los anclajes positivos de infancia los que mayor impacto generaron en el desempeño docente:

En cuanto a mi niñez fui una persona motivada por sus padres en el juego y el respeto por los demás, a medida que pasa el tiempo tengo amigos de todo tipo que aprendí a lograr clasificarlos y de ellos surgen unos grandes amigos, mi estudio fue bueno acertando y logrando cada uno de mis sueños. (Comunicación personal, 2014).

Sin embargo, el nivel de capacidad de autorregulación cognitivo emocional en la infancia sigue siendo bajo de acuerdo a los parámetros establecidos (de 6 a 10 bajo). “En mi infancia pasaron cosas las cuales me marcaron debido a ciertos profesores que me hicieron daño con su forma de tratarme” (comunicación personal, 2014). Por otra parte, de acuerdo a la prueba de chi cuadrado, se encontró que las fortalezas y debilidades de la capacidad de ARCE en la infancia están relacionadas con el impacto en el desempeño docente. Esto es una razón más que confirma la hipótesis planteada.

El mayor impacto negativo de la adolescencia en el desempeño docente se presentó en la debilidad media con un 77 % y el impacto positivo se encontró en la fortaleza más importante con un porcentaje de 72 %, sin embargo, estos porcentajes son solo una pauta de lo que vive cada ser humano, de allí la necesidad de generar espacios donde haya un mayor acompañamiento en el desarrollo cognitivo emocional para fortalecer anclajes positivos y con ello el buen desempeño personal y social.

En mi adolescencia fueron seis años los cuales estuve en un lugar de cual no quería salir y no quería conocer lo que es un mundo lleno de problemas, a los que no quería enfrentarme, pero como la vida es tan dura y cruel, a veces tenía que hacerlo, son tres años de que he soportado cosas que yo misma me equivoque, no sé si soy la única, pero lo que si se, es que mi corazón está mal y he tratado de salir de eso poco a poco, mi familia ha sido el gran apoyo que siempre he tenido en mi casa, ellos son todo para mí y que después de todo he cambiado no soy de esas personas que sonrío, no mi vida es muy drástica en todo lo que hago o realizo, finalmente lo único queda es conformarme. (Comunicación personal, 2014).

Los anclajes negativos de la adolescencia pueden ser obstáculo en la superación de problemas si no se los trabaja a tiempo, además, tienen consecuencias en el desempeño personal y social del docente, aspecto que lo confirma la prueba de chi cuadrado, donde las fortalezas y debilidades se relacionan con el impacto en el desempeño docente.

El mayor impacto negativo en la juventud en desempeño docente se presentó en debilidad crítica con un 60,7 %, porcentaje que justifica los espacios para fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales, porque son necesidades latentes que requieren una atención desde los procesos de formación de los maestros, por ende, la declaración universal para los derechos humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, a través del artículo 26, establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (Naciones Unidas, 1948, p. 8).

Lo anterior es un derecho que se requiere cumplir por las necesidades que se manifiestan.

En mi edad juvenil, pienso que soy un poco insegura de mí misma, a veces no sé lo que está bien, si hacer así o de otra manera... soy indecisa de lo que quiero, cuando era pequeña viví una infancia mal, ya que mi padre le gustaba mucho el licor y esto tenía muchas consecuencias, maltrataba a mi madre y por eso tengo miedo a que vuelva a suceder lo mismo en la actualidad, pero ya no con mi madre. (Comunicación personal, 2014).

El impacto positivo de la juventud en el desempeño docente se presentó en la fortaleza importante con un 80,7 %. Significa que en la juventud se presentaron anclajes positivos. En consecuencia, hay un mejor nivel de la capacidad de autorregulación cognitivo emocional, esto favorece el desempeño docente, sin embargo, se necesita de un acompañamiento en el desarrollo de estas competencias, para lograr así un mayor empoderamiento del docente en su desempeño.

En general, se puede afirmar que la capacidad de autorregulación cognitivo emocional en las etapas del ciclo vital generaron un impacto positivo en el desempeño docente: **muy bajo** fue similar entre la infancia y la juventud, con una diferencia de 0,7 % en favor de la infancia, la adolescencia fue nula (0 %), el **impacto bajo** fue mayor en la infancia, superando a la adolescencia en un 1 % y a la juventud en un 1,3 %, en cuanto al **impacto medio** fue mayor en la infancia, seguida por la adolescencia con una diferencia de 1,3 % y en tercer lugar la

juventud, el **impacto alto** fue superior en la juventud, seguida por la adolescencia y la infancia. Los resultados de la prueba chi cuadrado afirman que no hay relación entre contexto y el impacto en el desempeño docente. Significa que los anclajes de infancia y adolescencia son manejables en el desempeño docente a pesar de conservar la película de vivencias, ya sean positivas o negativas, y no afectarán mientras no haya ningún fenómeno desencadenante, permanecen en la historia de la percepción personal y se autocontrolan, esto no significa que se autodominen, porque posiblemente se reprimen y no es saludable para el desempeño docente, ya que al final pueden generar estrés por las cargas que llevan consigo mismo.

Como actúa mi verdadera mamá siento tristeza al verla enferma, tiene cáncer y aunque digo que no la quiero, la amo, es mi mamá que me dio la vida, a pesar del rencor a una mujer y a un hombre que me hicieron daño cuando era una niña, resentimiento con la vida, porque me ha tocado muy difícil desde que nací y miedo a no poder tener hijos, a la soledad, a la muerte de mi mamá abuela, quien me crio y me ama, inconforme con mi cuerpo ante la presencia de los demás. (Comunicación personal, 2014).

Estos testimonios evidencian la necesidad de trabajar no solo el control como represión, sino la transformación de anclajes negativos en positivos y de esta manera lograr el autodomínio emocional, mediante la autoobservación desde la autorreflexión, autoverificación (de emociones, sentimiento, ideas sobre sí mismo, expresadas en palabras generadoras que dan pautas a la identificación de anclajes, manifestados en la producción textual), desde allí, encontrar estrategias cognitivo emocionales para promover metas personales y profesionales de desempeño docente, es decir, la autorregulación cognitivo emocional en pro de mejorar las competencias socioemocionales y ejercicio práctico de competencias ciudadanas. Todo depende de la capacidad de autorregulación cognitiva emocional desde lo intrapersonal y de acuerdo a la actitud de cada persona influirá en el desempeño docente.

En mi adolescencia los libros tuvieron gran influencia para mejorar mi personalidad e interactuar cooperativamente con mis compañeros, de esta manera se me facilitó establecer vínculos de amistad y confianza con varias personas a las que considere amigas, en mi etapa actual debo destacar que los niños son mi mayor devoción, puesto que con cada sonrisa que expresan me apasiono más por mi profesión y he logrado

fomentar vínculos afectivos y sociales que han sido fructíferos, no solo para mi vida personal y profesional, sino también enriqueciendo la cultura en cada estudiante finalmente, el deporte ha influido significativamente en mi vida cotidiana, libera estrés, cansancio y negatividad así que cuando llego al colegio, lo hago con ánimo y tranquilidad. (Comunicación personal, 2014).

En consecuencia, la autorregulación cognitivo emocional influye en el desarrollo de las competencias socioemocionales y éstas en el desempeño docente, en efecto, en las etapas del ciclo vital es preciso trabajar lo intrapersonal, para fortalecer la autoconciencia y autogestión, dimensiones básicas para que se desarrollen las demás dimensiones, las cuales están relacionadas con lo interpersonal y el impacto de la autoconciencia en el desempeño docente. El hecho que no haya relación de los anclajes de infancia, adolescencia y juventud, con el desempeño docente, de acuerdo a la prueba de chi cuadrado, no quiere decir que la autorregulación cognitivo emocional no es importante, porque los anclajes permanecen en el inconsciente y depende de los espacios de formación en la autoconciencia para fortalecer un impacto positivo en el desempeño personal y social.

Las emociones de los maestros influyen de forma directa en los estudiantes, puesto que el ánimo es contagioso y lo es aún más cuando viene por parte del docente, ya que él lidera el proceso que rige la clase. Si la maestra no maneja sus emociones muy posiblemente la clase sería tensa, por su actitud, por esto la actitud como docente tiene mucho que ver en el trabajo con los niños. (Comunicación personal, 2014).

Para lograr buenos resultados en los estudiantes, de acuerdo a Díaz (2014), es necesario atender el desarrollo de competencias y dimensiones socioemocionales, tanto del profesor como del estudiante.

Las estrategias cognitivo emocionales son particulares a cada persona, desde donde reaccionan o actúan, Hernández-Guanir (2010) afirma que *los Moldes Mentales* se forman por la repetición reiterativa de situaciones, las cuales crean como una especie de formatos de pensamiento, así mismo, se puede afirmar desde esta investigación que, dichos moldes mentales están influenciados por el impacto emocional vivenciado, los cuales generan formas de reaccionar, interpretar, percibir y enfocar una situación y desde esos lentes culturales, que se elaboran en la interacción entre las disposiciones genéticas

de las personas y el medio ambiente, se determinan las creencias, emociones y comportamientos. De allí que el aprendizaje se facilita o dificulta de acuerdo a los moldes mentales construidos.

Siempre tengo muy presente de cómo fue mi infancia, de la felicidad que sentía cuando llegaba de la escuela, encontrar a mis padres, abuelos y hermanos, convivíamos en una gran armonía envidiable; aunque no teníamos casa propia y dormíamos todo en una sola habitación, pero todo estaba bien. Luego en la adolescencia nuestros padres nos enviaron a estudiar y ellos se iban muy lejos a trabajar, ya la familia comenzó a separarse y es lo que más extraño. Luego mi embarazo con tan solo 15 años que me tocó aprender a ser mamá. (Comunicación personal, 2014).

Con la historia de experiencias y percepciones a través del ciclo vital, se van alimentando las estrategias de los moldes mentales, “estrategias habituales y peculiares que cada persona muestra en el modo de enfocar, de reaccionar o de interpretar la realidad en situaciones de ego implicación” (Hernández-Guanir, 2010, p. 11), es decir, donde las personas se enfrentan a una realidad que les compromete en sus intereses y emociones, entre los cuales se encuentran: estrategias de anticipación, evaluación y atribución. Éstas se utilizan como inectoras o sustractoras de emociones (estas son diferentes a los estilos cognitivos), estrategias cognitivo emocionales, que pueden facilitar u obstaculizar el desempeño:

Los problemas van hacer que el maestro no pueda dictar de forma adecuada sus clases y sus estudiantes no van a entender y seguirán su mal ejemplo, de desinterés, dificultad en el manejo de grupo, generando un bajo rendimiento académico. (Comunicación personal, 2014).

Con respecto a las estrategias cognitivo emocionales que utilizan los estudiantes del ciclo complementario participantes, se encontró una tendencia a un encuadre mental de ajuste a través de la dimensión de operatividad, frente a la inoperancia. En este caso de los estudiantes de las ENS, hay una tendencia a improvisar, a imaginar esfuerzos o a suponer lo no resuelto. Tendencia quizá por una falta de autorregulación cognitivo emocional o formación en dichas estrategias, que se quedan en la buena intención de querer hacer lo mejor, porque no saben el cómo o no son conscientes de sus falencias.

La desorganización en un docente lleva a calcular mal el tiempo, utilizar estrategias no adecuadas, en ocasiones no se utiliza las metodologías pertinentes para desarrollar aprendizajes, no planear con claridad. Todo lleva a improvisar, a evaluar de manera subjetiva, a no innovar, a no propiciar ambientes agradables para aprender. (Comunicación personal, 2014).

Por lo anterior, es una prioridad trabajar la dimensión de operatividad frente a la inoperancia, para fortalecer la capacidad para planificar lo que se va hacer y supervisar lo que ya se ha realizado, acciones que son importantes en el desempeño docente, para lograr una mejor organización y autorregulación cognitivo emocional desde sus propios problemas: personal y desempeño docente.

“La desorganización docente ocurre cuando llega con problemas y transmite actitudes no adecuadas, e improvisa, porque no se ubica emocionalmente y los planes de las clases no están bien planificados y da lo negativo a los demás” (Comunicación personal 2014).

Así mismo, los estudiantes participantes en este proceso de investigación, el impacto de la autogestión en el desempeño docente se presenta desde la tendencia de un encuadre de ajuste, práctica mental que requiere:

Ver la realidad de forma positiva y sin exageraciones, conectando con los problemas, encajando las contrariedades y actuando de modo preciso y controlado, sin basarse en atribuciones externas ante los éxitos o fracasos; es decir, imaginando o reaccionando mentalmente de manera positiva, realista, ponderada, abierta, tolerante, operativa y autorresponsable. Todo ello frente a lo que son negativismos, planteamientos fantasiosos, exageraciones, disociaciones, autoengaños, descargas emocionales hacia sí mismo o hacia los demás, inoperancias, excusas o atribuciones a realidades externas. (Hernández-Guanir, 2010, p. 18).

Además, se presenta una tendencia hacia actuar desde la dimensión de discordancia y molde mental de afrontamiento borroso que, de acuerdo a Hernández-Guanir (2010), buscan razones para postergar.

En el encuadre de optimización:

Es la disposición mental que optimiza las vivencias y sus efectos, pues, ante lo realizado, reconoce los errores para mejorarlos en el futuro; ante lo que está por venir, prevé lo

bueno y lo malo, para rentabilizar positivamente cualquiera de los resultados; ante las dificultades e inconvenientes, realza el propio potencial y transforma los inconvenientes en ventajas y lo negativo en positivo. Lo contrario sería un pensamiento de inhibiciones, pasivo, inerte y autolimitado. (Hernández-Guanir, 2010, p. 18).

Al soplar fuerte en la botella descubres que te falta control, un poco de amor, autoestima y que difícilmente construyes lazos de amistad, tu toma de decisiones no es tu fuerte, pero igual te arriesgas, cuando te informas y conoces un poco descubres cual es el foco del problema, y no sabes cómo dejarlo ir, o te aferras a la posibilidad de que por algún motivo pase. El universo no conspira si tú no haces algo. (Comunicación personal, 2014).

Esta tendencia no favorece el desempeño docente, por el dinamismo que necesita mantener en la interacción escolar. Así mismo, se encontró una predisposición a la imposición y a la no aceptación de realidades, las cuales aumentan las insatisfacciones y frustraciones. Estas son actitudes mentales que se requieren trabajar para favorecer los ambientes de aprendizaje donde interactúa el docente.

Por tanto, el contexto juega un papel importante en la formación para la autogestión, porque a través de los espacios de autorreflexión puede llevar al manejo del impulso concienciado, adaptabilidad, fortaleciendo la toma de decisiones. La autorregulación cognitivo emocional influye en el ejercicio del liderazgo docente, pues este hace parte de la gestión relacional, la cual es importante para nutrir climas de convivencia social positiva, donde los estudiantes tienen confianza para participar con disposición, cooperación, para aprender manejando y expresando sus crisis en forma adecuada, porque no hay actitudes detonadoras del docente para reprimir o agredir, permitiendo aflorar y autorreconocer emociones y pensamientos negativos, que pueden estar perturbando el estar y el desempeño escolar.

Por otra parte, se encontró que la gestión relacional influye en el desempeño docente de los estudiantes participantes, desde una tendencia del encuadre de espontaneidad vital, Hernández-Guanir (2010), con su práctica mental, manifiesta la capacidad de espontaneidad, expansión, vitalidad. Sin embargo, los resultados se enmarcan dentro de lo contrario, y está expresado el exceso de pensamiento, hiperanálisis, que impiden la espontaneidad y disfrute de lo que se vive día a día, puede llevar a no ser concreto, a no estar contextualizado con la realidad que se quiere analizar. Por lo tanto, se requiere fortalecer la capacidad para hacer

autorregulación cognitivo emocional y de esta manera hacer de la capacidad de reflexión una potencialidad, mediante espacios de formación en la toma de conciencia en el manejo de las interacciones, contagio emocional y la sincronía positiva con los demás.

En algún momento tuve la experiencia de llegar al salón de clase y no saber qué era lo que se iba a orientar y reflexioné sobre la importancia de ser ordenado y llevar una preparación adecuada, pues la desorganización hace sentir mal a uno mismo y a los demás. (Comunicación personal, 2014).

Con respecto al impacto de la conciencia social en el desempeño docente, se presenta desde una tendencia de encuadre mental de ajuste, desde la dimensión de atribución externa y a partir de un molde mental de atribución social del éxito. Así como también, desde la dimensión de operatividad y molde mental de la precisión y operatividad. En consecuencia, las escuelas formadoras de maestros requieren implementar estándares de formación para el desarrollo de la conciencia social desde una conciencia de organización, liderazgo, trabajo en equipo y comunicación, espacios que les ayudarán a superar falencias, desarrollando estrategias cognitivo emocionales La conciencia social se va construyendo en el continuo saber, saber-hacer y saber convivir en la cotidianidad, por tanto Marchena (como se citó en Sánchez, 2009), menciona que es la “construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula” (pp. 42-43). Por tanto, el ejemplo del docente es fundamental en el proceso de desarrollo de competencias socioemocionales.

La conciencia social es una de las dimensiones de las competencias socioemocionales, fundamental en la formación inicial de maestros, porque los docentes son los principales gestores en las instituciones educativas, para hacer de la formación en competencias ciudadanas, espacios experienciales que se trabajen desde la autorreflexión y autorreconocimiento en un aprendizaje dialógico, para que dichas acciones, a futuro sean un aporte a la consolidación de instancias de participación efectivas para toda la comunidad. Por tanto, es un reto a implementar en los lineamientos curriculares de los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores.

De igual manera, la metacognición es un proceso fundamental en la formación de maestros, porque permite identificar procesos a mejorar a partir de la realidad personal.

Mi maestra de español tuvo una discusión en el receso con uno de los maestros por diferencias de pensamiento, ella se dirigió al salón muy seria y todos tomamos puesto muy callados y las expectativas, de repente la maestra realizó una mueca de risa y alguien preguntó si estaba enojada, ella muy serena contestó, algo, pero no es con ustedes, son cosas sin importancia y siguió su clase muy alegre. (Comunicación personal, 2014).

De acuerdo a diferentes autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gallego y Gallego, 2004), en la formación docente, en los perfiles profesionales docentes, se requieren de las competencias socioemocionales; que les ayude a los maestros manejar en forma adecuada y pertinente las situaciones en las que están involucrados, desde las relaciones interpersonales y autorregulación cognitivo emocional. Competencia que tiene que ver con el autoconocimiento desde las propias emociones, pensamientos, creencia, las cuales inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el clima afectivo emocional de la vida escolar, donde se requiere tener una conciencia social y en la interacción docente-estudiante.

Por consiguiente, el saber qué conocemos y cómo hacer uso de ello, permite poder anticiparnos a la actuación. “El conocimiento de las posibilidades de ejecutar un determinado comportamiento en función de la capacidad que el sujeto reconoce en sí mismo, implica poder controlar y planificar a priori la acción posterior del sujeto” (Justicia, 1999, p. 365). En este marco, la metacognición es fundamental abordarla en forma holística para hacer una buena autoreflexión y autorregulación cognitivo emocional.

La palabra convence, pero el ejemplo arrastra. El maestro siempre es y será un espejo para sus estudiantes, por lo que ser un buen maestro y reconocernos así mismos en el enfoque ontológico nos hace concientizarnos de lo que hacemos en el aula y así reflexionar en nuestro actuar, con esto el clima escolar se ve beneficiado y así nos comprometemos con una mejor calidad educativa, fortaleciendo las relaciones, primero, intra y luego interpersonales. (Comunicación personal, 2014).

La metacognición es un hecho mental donde las emociones pueden facilitar la motivación, voluntad en que el ser humano somete a estudio y análisis los procesos que él mismo utiliza para conocer, aprender, resolver problemas, expresar emociones y actuar. Es un hecho cognitivo emocional que favorece la autorreflexión, la autocrítica, la autoverificación y la autorregulación, para lograr un cambio conceptual y autodomínio emocional que lleva a ser más competente desde el ser, saber, hacer y estar. El impacto de la metacognición en el desempeño docente en los resultados de esta investigación, se encontró que dicha influencia se presenta desde una tendencia de los encuadres mentales de espontaneidad vital, ajuste y optimización, es la única dimensión de las competencias socioemocionales, en este caso, que presenta tendencias en los tres encuadres. En el encuadre de espontaneidad vital se presenta desde la dimensión de implicación vital y a partir el molde mental de hiperanálisis. Resultados importantes, a trabajar en la formación docente, porque según "Arnold (1960) señalaría que los procesos cognitivos no solo surgen después de las reacciones fisiológicas (...), sino que produce una evaluación primaria de una situación ambiental (...). Se trata de una interpretación global del estímulo como bueno o como malo" (Ramos et al., 2009, p. 234).

Mi vida en mi infancia se vio marcada por sucesos tristes y abusos físicos. Los cuales hicieron que mi autoestima se disminuyera. Carencias que se vieron reflejadas en mi carácter, por la ausencia de un padre que estuvo siempre presente, pero ausente, porque nunca compartió su afecto, esto lo refleje en mi adolescencia, creyendo buscar un novio de más edad para que me diera ese amor que me faltó, pero no fue así, por falta de carácter y decisión deje que él me maltratara física y verbalmente, celándome, creyendo que eso es amor lo acepté en mi vida, solo porque fue mi primer hombre y único novio, fue dura la separación, porque creí que por norma debía estar con él para siempre, afortunadamente logre salir adelante. (Comunicación personal, 2014).

La práctica de estrategias cognitivo emocionales, desde los moldes y dimensiones mentales, facilita la identificación de cogniciones negativas dadas por pensamientos, creencias o percepciones, dichas estrategias facilitan la exteriorización de la creencia y evaluación negativa de sí mismo. Por lo tanto, a partir de las declaraciones en pasado y futuro, se orientó para que se exprese en primera persona y en presente en los decretos. Las cogniciones negativas que más sobresalieron fueron las relacionadas con el afecto de pareja, con el cumplimiento

de responsabilidades, evidenciado en: “creo que no volveré a confiar en nadie... nadie me comprende...” (comunicación personal, 2014). Así mismo, en relación con el liderazgo expresan “me siento insegura...es difícil conseguir lo que se quiere” (comunicación personal, 2014).

A propósito de las variables metacognitivas, Flavell, Soler (como se citó en Marroquín, 2015), se refieren a las tres variables, en relación con lo personal, la tarea y la estrategia. En la metacognición de lo personal, ésta permite analizar aptitudes y limitaciones en sí mismo; en la metacognición de la tarea, ayuda a identificar las dificultades en la ejecución de la tarea; y la metacognición de estrategias, permite identificar debilidades y desde allí buscar otras estrategias para mejorar. De igual forma, el encuadre de ajuste desde las dimensiones de optimización proactiva y atribución interna lista del éxito, es importante para el desarrollo de la autoconciencia y autogestión.

El problema existe, sin o con pocas opciones de salida, la importancia en la educación, el saber que primero soy yo, quien tengo que aprender a manejar mis pensamientos y emociones, para proyectarme en forma positiva a la comunidad que me rodea y aspiro formar. (Comunicación personal, 2014).

Por tanto, se puede afirmar que, la metacognición ayuda tomar conciencia tanto en el desempeño personal, en la ejecución de la tarea y en el éxito en la aplicación de estrategias, a la vez que ejercita una memoria en forma integral en el docente, proceso básico en el área volitiva para el desempeño docente.

4.7. Conclusiones

En esta investigación se encontró que la mayor demanda en la formación inicial de maestros es la población femenina, de la misma manera que sucede a nivel de Latinoamérica, a pesar que en los últimos diez años se ha incrementado el ingreso de la población masculina, por ser una opción de trabajo más para los hombres.

La autorregulación cognitivo emocional influye directamente en la dimensiones de las competencias socioemocionales, las cuales fortalecen las competencias ciudadanas, por ende, se requieren trabajar desde la dimensión personal de los maestros en formación, con estrategias pedagógicas sistémicas, esto implica

resignificar el PEI, con el objetivo de promover las competencias ciudadanas desde el trabajo socioemocional, actualizándolo con el objetivo de promover ambientes escolares adecuados en pro del desarrollo humano de los estudiantes de la formación inicial de maestros, para lo cual se requiere integrar al currículo un espacio de formación específico, el cual repercutirá en la formación ciudadana y convivencia pacífica.

La autorregulación cognitivo emocional influye de forma determinante, identificando anclajes que llevan al autodomínio y confianza en sí mismo e interviniendo en el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales.

El mayor impacto de la relación de la autorregulación cognitivo emocional en el desempeño docente se presentó en infancia, donde el nivel de capacidad de autorregulación es bajo y la prueba de chi cuadrado confirma que las fortalezas y debilidades de la capacidad de ARCE en la infancia están relacionadas con el impacto en el desempeño docente.

La capacidad de autorregulación cognitivo emocional (ARCE) depende del acompañamiento y oportunidades de expresión cognitivo emocional que los adultos les brinden a los niños.

La autorregulación cognitivo emocional influye en el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales y éstas, a su vez, en el desempeño docente.

En general, se puede afirmar que la capacidad de autorregulación cognitivo emocional en las etapas del ciclo vital generaron un impacto positivo muy bajo en el desempeño docente, fue similar entre la infancia y la juventud, con una diferencia de 0,7 % en favor de la infancia, la adolescencia fue nula (0 %), el impacto bajo fue mayor en la infancia superando a la adolescencia en un 1 % y a la juventud en un 1,3 %, en cuanto al impacto medio fue mayor en la infancia, seguida por la adolescencia con una diferencia de 1,3 % y en tercer lugar la juventud. El impacto alto fue superior en la juventud, seguida por la adolescencia y la infancia.

Los anclajes de infancia y adolescencia son manejables en el desempeño docente, a pesar de conservar la película de vivencias, ya sean positivas o negativas, y no afectarán mientras no haya ningún fenómeno desencadenante, sin embargo, esto no es recomendable para la salud mental del docente, ya que se mantiene en represión.

La percepción desempeña un papel importante en la autorregulación cognitivo emocional de los estímulos, porque las respuestas cognitivas, fisiológicas y conductuales, obedecen al control percibido en cada una de las etapas de infancia, adolescencia y juventud e impacto en el desempeño docente.

La capacidad de autorregulación cognitivo emocional facilita el liderazgo docente, desde la autonomía en la toma de decisiones para realizar acciones en bien de los demás y por el bien común.

La capacidad de autorregulación cognitivo emocional (ARCE) de los estudiantes del cuarto ciclo de las Escuelas Normales Superiores seleccionadas para el estudio presentaron debilidades críticas y debilidades medias en un nivel bajo. Las fortalezas medias e importantes se encuentran en un nivel medio. Dichos niveles no favorecen el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales, ni el impacto positivo en el desempeño docente. Por lo tanto, se requiere implementar este tipo de formación en el plan curricular.

El impacto de anclajes en la infancia no depende totalmente de los contextos en general, ni de la actitud personal, de acuerdo a la prueba de chi cuadrado, esto se manifiesta porque en la infancia se es y hace lo que los padres y profesores indican, es decir, los procesos de formación en la autorregulación cognitivo emocional dependen más de los adultos que de los niños.

En la producción de textos sobre sí mismo, se expresan testimonios del contexto familiar, pocos del contexto escolar y muy poco del contexto social, es decir, hay un mayor impacto de anclajes desde la familia.

La juventud es la etapa en la que se encuentran los estudiantes de la formación inicial de maestros, etapa en la que se consolida un proceso de descubrimiento

personal, que inicia en la adolescencia, donde se toman decisiones y se necesitan espacios para la formación de saber ser, para desarrollar fortalezas importantes en su plan de vida.

Las competencias socioemocionales son el fundamento básico para que las competencias ciudadanas se apliquen, tanto en el desempeño personal como social, en la cotidianidad de la vida, y para guiar la formación ciudadana en las instituciones educativas.

Ser docente competente, en este sentido, implica tener un buen nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, para liderar procesos pedagógicos desde la autorregulación cognitivo emocional, esto implica poder practicarla, para que sea más fácil enseñar y comprender a los demás.

En cuanto a las fortalezas y debilidades en las dimensiones de las competencias socioemocionales de los estudiantes de la formación inicial participantes se encontró: la debilidad crítica se mantuvo baja en autogestión, mientras la debilidad media fue mayor en el nivel de autoconciencia y las mayores fortalezas se presentaron en el nivel de conciencia social, metacognición en el desempeño docente y gestión relacional.

En todas las competencias socioemocionales se encontraron porcentajes de impactos altos en el desempeño docente, siendo mayor en la conciencia social y la gestión relacional. Los impactos más altos se ven reflejados en dichas dimensiones, porque al haber una mayor exigencia en el desempeño social, lógicamente el desempeño personal sale a flote desde las habilidades y competencias adquiridas y desde el proceso de autorregulación cognitivo emocional que maneje cada persona.

Además de la formación académica y pedagógica, en la formación inicial de maestros se requieren escenarios de aprendizaje en competencias socioemocionales, para fomentar en el futuro maestro el trabajo en equipo, la motivación ante las dificultades, la capacidad para resolver conflictos interpersonales y tolerar niveles de estrés.

Las competencias socioemocionales son consecuencia del desarrollo personal y manejo experiencial de la expresión emocional dentro de un entorno social,

el cual determina normas con las que el ser humano hace la valoración e interpretación cognitiva desde la percepción de los propios estados de ánimo y expresiones emocionales.

Los maestros en formación tienen anclajes negativos por influencia de sus formadores, quienes tampoco han sido formados para la autorregulación cognitivo emocional.

Los mayores porcentajes del impacto alto en el desempeño docente se presentaron en las Escuelas Normales Superiores de los Andes y Farallones de Cali, encontrando relaciones significativas según la prueba chi cuadrado, por tanto, se concluye que sí hay relación entre la interacción con los contextos y el impacto de la gestión relacional en el desempeño docente.

La metacognición es un proceso de interrelación entre la cognición y la emoción, promueve la toma de conciencia de las reacciones ante lo que se siente, piensa y actúa y facilita conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos, es básica en el desarrollo de competencias socioemocionales, porque ayuda a la toma de conciencia en cada una de las dimensiones, tales como: autoconciencia, autogestión, gestión relacional y conciencia social.

Concluyendo sobre las dimensiones de las competencias socioemocionales, en general, se encontró en la investigación que la debilidad crítica se mantuvo entre un porcentaje del 1,3 % y 2,0 %, en las dimensiones evaluadas de: autoconciencia, autogestión, gestión relacional, conciencia social y metacognición en el desempeño docente, mientras la debilidad media fue mayor en el nivel de autoconciencia; las mayores fortalezas se presentaron en el nivel de conciencia social, metacognición en el desempeño docente y gestión relacional. Esto significa que las dimensiones relacionadas con el desempeño social se ejercitan más por el deber ser, antes que por el querer ser, lo cual corresponde a la autoconciencia.

En los resultados de fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias socioemocionales se encontraron los siguientes niveles: en un nivel bajo las debilidades críticas y fortalezas importantes, así como también, las debilidades

medias y en un nivel medio las fortalezas medias. Por lo tanto, es una prioridad trabajar en la formación de maestros.

En consecuencia, se justifica plantear estándares mínimos para la formación de competencias socioemocionales, a través de espacios específicos y experienciales. Porque la falta de elementos curriculares en la formación inicial de docentes limita la acción formativa en el desarrollo humano, lo cual repercute en la interacción en el aula, en la familia y en la comunidad educativa en general.

El hecho que no haya relación de los anclajes de infancia, adolescencia y juventud, con el desempeño docente, de acuerdo a la prueba de chi cuadrado, no quiere decir que la autorregulación cognitivo emocional no se importante, porque los anclajes permanecen en el inconsciente y depende de los espacios de formación en la autoconciencia para fortalecer un impacto positivo en el desempeño personal y social.

Las estrategias cognitivo emocionales son particulares a cada persona desde donde reaccionan o actúan, se forman por la repetición de situaciones, las cuales crean como una especie de formatos de pensamiento, así mismo, se puede afirmar desde esta investigación que dichos moldes mentales están influenciados por el impacto emocional vivenciado, los cuales generan formas de reaccionar, interpretar, percibir y enfocar una situación y desde esos lentes culturales, que se elaboran en la interacción entre las disposiciones genéticas de las personas y el medio ambiente, se determinan las creencias, emociones y comportamientos. De allí que, el aprendizaje se facilita o dificulta de acuerdo a los moldes mentales construidos.

Con la historia de experiencias y percepciones a través del ciclo vital, se van alimentando las estrategias de los moldes mentales, las cuales son particulares y habituales a cada persona, desde donde enfoca, reacciona o se interpreta la realidad en situaciones de ego implicación, enfrentándose con estrategias de anticipación, evaluación o atribución.

Con respecto a las estrategias cognitivo emocionales que utilizan los estudiantes del ciclo complementario participantes, se encontró una tendencia a un encuadre mental de ajuste a través de la dimensión de operatividad frente a la inoperancia.

En este caso se presenta una tendencia a improvisar, a imaginar esfuerzos o a suponer lo no resuelto. Tendencia quizá por una falta de autorregulación cognitivo emocional o formación en dichas estrategias, que se quedan en la buena intención de querer hacer lo mejor, sin embargo, no saben el cómo o no son conscientes de sus falencias.

De acuerdo a los mapas mentales de los estudiantes participantes, se encontró una predisposición a la imposición y a la no aceptación de realidades, las cuales aumentan las insatisfacciones y frustraciones.

Por otra parte, se encontró que la gestión relacional influye en el desempeño docente de los estudiantes participantes, desde una tendencia del encuadre de espontaneidad vital. Sin embargo, los resultados se enmarcan dentro de lo contrario, y está expresado en el exceso de pensamiento, hiperanálisis, lo cual impide la espontaneidad y disfrute de lo que se vive día a día, puede llevar a no ser concreto, a no estar contextualizado con la realidad que se quiere analizar.

Con respecto al impacto de la conciencia social en el desempeño docente, se presenta desde una tendencia de encuadre mental de ajuste, desde la dimensión de atribución externa y a partir de un molde mental de atribución social del éxito.

La conciencia social es una de las dimensiones de las competencias socioemocionales fundamental en la formación inicial de maestros, porque los docentes son los principales gestores en las instituciones educativas, para hacer de la formación en competencias ciudadanas espacios experienciales que se trabajen desde la autorreflexión y autorreconocimiento, en un aprendizaje dialógico, para que dichas acciones a futuro sean un aporte a la consolidación de instancias de participación efectivas para toda la comunidad.

La autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales llevan a ser un buen maestro, fortaleciendo las relaciones intra e interpersonales, reconociéndose así mismo en el enfoque ontológico, concientizándose de lo que hace en el aula, reflexionando el actuar, beneficiando el clima escolar, con un mayor compromiso en pro de la calidad educativa.

El impacto de la metacognición en el desempeño docente en los resultados de esta investigación evidenció que la influencia se presenta desde una tendencia de los encuadres mentales de espontaneidad vital, ajuste y optimización, es la única dimensión de las competencias socioemocionales, en este caso, que presenta tendencias en los tres encuadres.

La práctica de estrategias cognitivo emocionales, desde los moldes y dimensiones mentales, facilita la identificación de cogniciones negativas dadas por pensamientos, creencias o percepciones, dichas estrategias facilitan la exteriorización de la creencia y evaluación negativa del sí mismo.

Las cogniciones negativas que más sobresalieron en los participantes fueron las relacionadas con el afecto de pareja, con el cumplimiento de responsabilidades, por ejemplo, cometí el error de: “creo que no volveré a confiar en nadie... nadie me comprende...” (comunicación personal, 2014). Así mismo, en relación con el liderazgo expresan: “me siento insegura... es difícil conseguir lo que se quiere...” (comunicación personal, 2014).

En conclusión, se puede afirmar que la metacognición ayuda a tomar conciencia en el desempeño personal, en la ejecución de la tarea y en el éxito en la aplicación de estrategias, a la vez que ejercita una memoria en forma integral en el docente, proceso básico en el área volitiva para su desempeño.

4.8. Recomendaciones

En la formación inicial de docentes se requiere trabajar la autorregulación cognitivo emocional, desde todas las etapas del ciclo vital, para garantizar el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales y con ello el ejercicio práctico de las competencias ciudadanas, tan necesarias en una educación para la paz.

Para autoevaluar la autorregulación cognitivo emocional se recomienda el instrumento de niveles de autorregulación cognitivo emocional (NARCE), ya que permite acceder a estados emocionales positivos y negativos, mejorando la percepción de la vida y hace más consciente las propias motivaciones, necesidades, e intereses, creencias y pensamientos, lo cual favorece la capacidad para resolver problemas e interactuar con los demás.

En los procesos de formación experiencial de la autorregulación cognitivo emocional es básico hacer una transducción de lo subjetivo a lo objetivo, a través de la identificación de percepciones, porque estas juegan un papel importante en el autodomínio que cada sujeto hace ante los estímulos, para dar una respuesta subjetiva/experiencial, cognitiva, fisiológica y conductual.

Entre otras técnicas que se pueden utilizar para evaluar la autorregulación cognitivo emocional (ARCE), se recomienda la simbología, asociación cromática y construcción textual del sentido de sí mismo. Las cuales facilitan la autorreflexión y autorreconocimiento, fundamentos básicos para la autoconciencia y autogestión.

Para cuantificar la intensidad de la emoción, reconocer y nombrar las emociones en sí mismo, se recomienda el autodiagnóstico, orientado desde el autorreflexión de las vivencias fisiológicas y conductuales, mediante procesos valorativos de la emoción desde la evaluación cognitiva del entorno, las vivencias inter e intrapersonales, apoyado en escalas nominales.

Se propone que desde los talleres experienciales sistémicos se lleve a reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, a saber: identificar los distintos niveles de intensidad y saber reconocer las situaciones, pensamientos y creencias, que usualmente generan emociones fuertes. La autorregulación cognitivo emocional requiere que se trabaje en todas las etapas del ciclo vital, para optimizar el desarrollo de competencias socioemocionales a través de crear anclajes positivos o transformar los negativos en positivos.

Es necesario acompañar más los procesos de formación inicial de docentes, desde una forma integral, para aprovechar posibilidades de mejoramiento desde las fortalezas importantes y debilidades críticas, ya que ellos son los principales gestores de las competencias ciudadanas. Por tanto, el proceso de formación necesita incluir estándares para el desarrollo socioemocional del estudiante de la formación inicial de maestros, mediante una técnica básica de la neurolingüística como son los anclajes, la cual consiste en asociar el estímulo a un estado emocional, creando anclajes positivos y desencajando los negativos, para aprender a través de experiencias, recuerdos, creencias, percepciones y proyecciones, con el fin de fortalecer el desempeño profesional y social del docente.

Hay la necesidad de plantear estándares mínimos para la formación de competencias socioemocionales, porque estos no serán de exigencia rigurosa, pero sí una forma de tener presente este tipo de formación, que se la ha considerado como aquella que se desarrolla por sí sola en la formación inicial del docente, y eso no es así, porque el comportamiento humano es mucho más complejo de trabajar, solo desde la teoría no es suficiente, se requiere de espacios específicos y experienciales para la formación en competencias ciudadanas.

Trabajar el encuadre mental de ajuste favorecerá ver la realidad de forma positiva, conectándose con la realidad o problema, encajando las contrariedades, actuando de modo preciso y autorregulado, sin establecer explicaciones exógenas ante los éxitos o fracasos. Esto ayudará a asumir mayor responsabilidad, prevenir la exageración, distorsión, autoengaño, exageraciones o búsqueda de excusas ante el cumplimiento de compromisos.

Es una prioridad trabajar la dimensión de operatividad frente a la inoperancia, para fortalecer la capacidad de planificar lo que se va hacer y supervisar lo que ya se ha realizado, acciones que son importantes en el desempeño docente, para lograr una mejor organización y autorregulación cognitivo emocional desde sus problemas personales y de desempeño docente.

Capítulo V.

Perspectivas e Inquietudes



Todos hemos aprendido que la llave de la felicidad es la paz interna. Los mayores obstáculos para la paz interna son las emociones perturbadoras, como el odio, apego, miedo y suspicacia. Mientras el amor y la compasión son fuentes de la paz y la felicidad.

(Dalai Lama)

Por tanto, cada maestro, cada profesional, cada padre de familia, necesita de una paz interior para orientar, formar o intervenir a otros.

5.1. Propuesta. Lineamientos para la construcción de lineamientos de competencias socioemocionales



Cada profesional puede aportar a la formación de una comunidad educativa para una sana convivencia desde el desarrollo de competencias socioemocionales a partir de la autorregulación cognitivo emocional. Todos los que trabajamos con el talento humano es necesario asumir nuevos retos en la formación humana integral. (Comunicación personal, 2014).

5.1.1. Presentación. El propósito de esta propuesta es facilitar la implementación teórica práctica de las competencias socioemocionales en los programas de

formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores. La propuesta está estructurada teniendo en cuenta las cinco dimensiones que pueden favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales, con sus respectivas temáticas.

Se plantea qué aspectos trabajar, porqué, el para qué, el cómo y el cuándo evaluar las competencias socioemocionales. Además, se presenta una posible ruta a trabajar, con las orientaciones generales y los conceptos básicos y algunas aproximaciones a la definición de estas competencias.

Luego se plantea la incorporación de las competencias socioemocionales en los programas de formación de docentes, con ciertos criterios para identificar las dimensiones de las competencias socioemocionales, estrategias para el desarrollo y evaluación de las mismas en las instituciones formadoras de maestros, en el currículo, en la práctica y en observaciones pedagógicas.

Al final se hace referencia a los requerimientos institucionales para la incorporación práctica de las dimensiones de las competencias socioemocionales, nivel de transformaciones curriculares, perfil de los formadores de maestros encargados del proceso y recursos. Igualmente, se dan pautas para la evaluación de los programas y su sistematización.

5.1.2. Propósito. Facilitar unos lineamientos base de orientación para el desarrollo de competencias socioemocionales a las instituciones formadoras de maestro que deseen incorporar las competencias socioemocionales a sus programas, para integrarlas a los currículos de formación y adaptar estrategias para su desarrollo y evaluación. Así mismo, contribuirá a reconocerlas y darles la importancia como eje fundamental para el éxito en el desempeño docente y en los diferentes contextos donde se desempeñen los futuros profesionales.

5.1.3. Ruta para la elaboración de lineamientos de estándares de competencias socioemocionales.

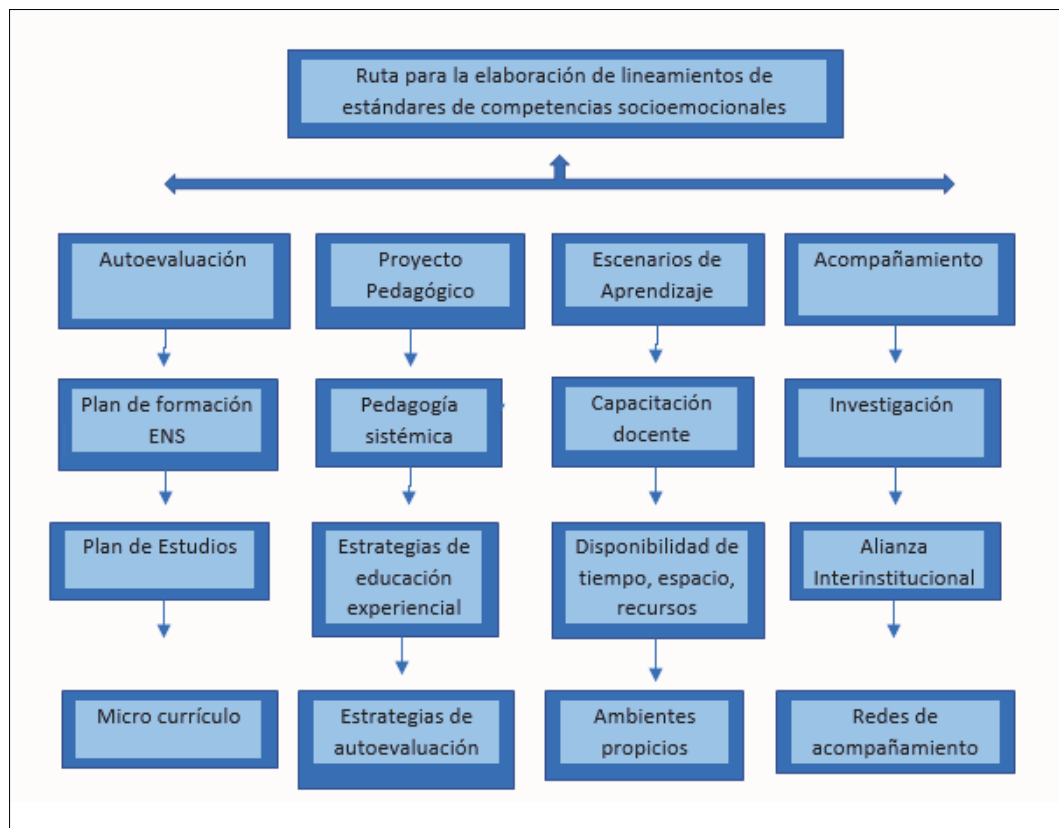


Figura 4. Ruta de lineamientos de estándares de competencias socioemocionales.

Estas orientaciones están dirigidas principalmente a directivos y docentes encargados de los procesos de diseño de los programas de formación de docentes, a los profesionales encargados de la orientación escolar y profesionales que deseen apoyar el desarrollo más contextualizado de las competencias ciudadanas a partir de las dimensiones de las competencias socioemocionales.

Con la incorporación de esta ruta se pretende que se acoja desde el diseño curricular del plan de formación, con su respectivo proceso de evaluación y en las prácticas de los formadores de maestros.

5.1.4. Las competencias socioemocionales, como una respuesta a las exigencias del contexto a la profesión docente. Cada contexto tiene sus particularidades, como resultado de un proceso de un sistema tecnológico, económico y sociocultural, que incide en el proceso educativo, por ende, el docente requiere mayores competencias socioemocionales para poder interactuar con ética y de manera efectiva con sus estudiantes; esto implica que como ser humano fortalezca su capacidad de autorregulación cognitivo emocional, porque también tiene una historia y una vida personal, familiar y laboral, que necesita asumirla desde una perspectiva de bienestar, porque es uno de los principales actores en los procesos de formación.

Dichas competencias socioemocionales son importantes para actuar en el contexto actual, donde el conocimiento cambia rápidamente, la competitividad está retando a nuevos perfiles de talento humano, tanto para docentes, estudiantes, padres y trabajadores en general. Esto requiere desarrollar las dimensiones de autoconciencia, autogestión, gestión relacional, conciencia social y metacognición del desempeño docente.

La sola formación de maestros no es garantía para responder a las necesidades de competitividad, porque la formación humana requiere no solo el desarrollo de competencias básicas, sino también las competencias socioemocionales, las cuales favorecen la interacción y bienestar personal y comunitario, por esto es necesario que los trabajadores desarrollen otro tipo de competencias que los diferencien y que representen un valor agregado.

Por tanto, de acuerdo a este estudio, es necesario estar preparados para ser competentes en un mundo cambiante, donde el maestro no puede quedarse atrás, porque él es un líder en la comunidad educativa, en consecuencia, se necesita una mayor preparación frente a la situación del futuro laboral. Es por esto que las competencias socioemocionales deben ser transversales, las cuales requieren ser ejercitadas desde las dimensiones de autoconciencia, autogestión, gestión relacional, conciencia social, comunicación y metacognición del desempeño, según Repetto y Pérez (2007), requieren de un diseño curricular, para este caso se sugiere hacer cambios en los programas de formación, microcurrículos, proyectos educativos, desde una pedagogía sistémica y evaluación, y seguimiento investigativo al proceso, que lleve a un desarrollo personal desde una visión del

perfil del egresado, enfatizando en el saber ser y saber hacer en los diferentes contextos donde interactúe el docente. Por ello, al hacer el diseño curricular es necesario partir del perfil del maestro que se quiere formar, el cual es básico para plantear los desempeños esperados, teniendo en cuenta las necesidades de los futuros maestros, desde una metodología activa y participativa sistémica que facilite hacer prácticas reales o simuladas.

De igual manera, los anteriores autores hacen énfasis en que las competencias socioemocionales no solo son necesarias para el desempeño laboral sino también para el éxito en el proyecto de vida y, por ende, para fomentar la inclusión social y convivencia pacífica, aspectos muy pertinentes en la actualidad en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

De allí que, las competencias socioemocionales han sido abordadas desde diferentes aspectos, en algunos casos existen coincidencias, pero lo fundamental es que las identifica y se concluye que se pueden aplicar a todos los campos laborales y de la vida, tanto familiar, escolar y laboral, además, hacen referencia a la formación del ser y en relación con los demás y conciencia con el entorno, de allí que proyectos internacionales, organizaciones nacionales o regionales de sectores productivo y del banco de competencias laborales (OIT-CINTERFOR), programas como: Tuning Europa, Tuning Latinoamérica, entre otros, dan importancia a este tipo de competencias.

5.1.5. Conceptos básicos. ¿Cómo iniciar el proceso de implementación de las competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes? Es a partir de conocer la capacidad de autorregulación cognitivo emocional y la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades en el manejo competencias socioemocionales como al maestro se le puede facilitar asumir retos para despertar motivación, alegría y confianza en sus estudiantes, necesita aprender hacer autorregulación cognitivo emocional desde su vida personal para poder comprenderse a sí mismo y a los demás.

La autorregulación cognitivo emocional (ARCE) es una posibilidad para transformar los anclajes negativos a positivos, autogobernando y autodirigiendo las emociones, sentimientos, estados de ánimo, impulsos, percepciones, creencias

y pensamientos, así como también desde la metacognición de la persona, tareas y estrategias. Todo lo cual facilita la selección de recursos para el logro de propósitos en el desempeño personal y social. Significa identificar percepciones, pensamientos, ideas, creencias y emociones frente a un evento, situación o persona, para prevenir situaciones conflictivas que no favorecen la salud personal y convivencia, es darse cuenta del sentir, pensar y actuar. La autorregulación, según Bisquerra (2007), refiere como manejar los propios estados de ánimo, impulsos, conceptos de sí mismo y recursos para adecuarlos para el logro de propósitos, tanto personales como profesionales, de esta manera, el docente logrará mejores relaciones interpersonales con sus estudiantes, compañeros y familia, aspecto fundamental para el bienestar personal y escolar.

La autorregulación cognitivo emocional es fundamental en la interacción relacional cotidiana, porque aquellas situaciones de relación docente-estudiante son las que marcan a los estudiantes y si estas se toman con una actitud desfavorable, esto conllevará a dejar secuelas, donde más tarde en una situación similar, se tomará ese comportamiento que afectará a otros, formando una cadena emocional insatisfactoria. (Comunicación personal, 2014).

En la formación de docentes es una necesidad latente e importante la capacidad de ARCE, tal como lo reconoce una maestra en formación, es “una gran ayuda para la propia vida y para el desempeño docente, permite darse cuenta en que se falla y si es posible mejorar a partir de nuestra formación” (comunicación personal, 2014). Por tanto, autorregular ayuda a “(..) tener cierto dominio sobre las propias emociones. Sin tratar que las emociones desaparezcan si no que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen” (Chaux, 2004, p. 23). Como sucede cuando se niega a aceptar la realidad como parte de su humanidad, “tengo muchos problemas y me cuesta mucho tener sentimientos conmigo misma, creo que no debo demostrar las debilidades” (comunicación personal, 2014), estas son creencias que obstaculizan y acentúan los problemas cognitivo emocionales, por ende, es necesario generar pensamientos positivos que dirijan un actuar armonioso consigo mismo y con los demás.

La práctica de la autorregulación cognitivo emocional en el docente es necesaria para mantener una buena relación docente-estudiante, porque de lo contrario deja anclajes negativos, por ejemplo:

En mi caso hace algunos años tenía una maestra, quien llegaba al aula de clase de mal genio y daba las órdenes y las indicaciones gritando, cuando nos acercábamos a ella a preguntarle algo, siempre respondía mal y esto hacía que nos diera miedo preguntar, participar etc. (Comunicación personal, 2014).

Esta falta de ARCE perjudica el desarrollo socioemocional de los estudiantes, tanto desde la interpretación cognitiva como desde la reacción emocional. Al respecto Mandler (1975) manifiesta que la interpretación cognitiva es la que determina la reacción emocional y la activación solo determina la intensidad de la emoción, dicha activación puede suceder por la incongruencia en los esquemas cognitivos. Mayer et al. (2004) plantean el concepto desde la evaluación emocional a partir del bienestar, evaluando la emoción a través de los cambios con relación a los individuos y al ambiente, ante situaciones de bienestar o malestar, observando reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas. Definen la inteligencia emocional como aquella que facilita los pensamientos y la capacidad que tienen el individuo para percibir, evaluar y expresar las emociones y para resolver problemas en forma novedosa. Aspectos fundamentales en el desempeño docente para generar posibilidades de interacción más sanas, donde se fomente el desarrollo socioemocional básico para el bienestar en general.

De allí que la interpretación cognitiva de lo que se siente o piensa, es fundamental trabajarla desde cada historia personal, a partir de la autorregulación cognitivo emocional, desde un enfoque mixto, a partir de las perspectivas de Barret y Gross (2001), Goleman (2012), Hernández-Guanir (2010) y Bonano (2001), este último autor centra la atención en lo personal y en lo social, que en este estudio se tomó como desempeño personal y social; desempeños fundamentales que necesitan potencializarse a partir de las competencias ciudadanas, ya que hay realidades humanas que pueden ser obstáculo en el desempeño docente si no se trabajan oportunamente. Son habilidades que se necesitan desarrollar a través de espacios de formación experiencial, que faciliten el autorreconocimiento e identificación de anclajes.

Formación que implica autorregular en forma cognitiva y emocional, representa identificar emociones, según Chaux (2004), significa “reconocer y nombrar las emociones en sí mismo. Para esto es importante poder reconocer

los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes” (p. 23). Esto puede llevar a transformar anclajes negativos a positivos, facilitando expresar o hablar de las propias emociones, controlando así las situaciones, fortaleciendo o recuperando el estado de ánimo para mantener la calma y asertividad en la solución de problemas, de manera oportuna y sin afectar a nadie. Es decir, tomar conciencia de las emociones y pensamientos para propiciar así la gestión relacional.

Competencia Socioemocional. Teniendo en cuenta los fundamentos de Goleman (2012) y Salovey y Meyer (1990), es la capacidad de actuar en forma ética en los diferentes contextos y situaciones, tanto críticas como de bienestar o éxito, donde se requiere habilidades para la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas, articulando en las diferentes interacciones desde el saber ser, el saber y el saber conocer y saber hacer, desde lo cognitivo, actitudinal, conductual y manejo de la incertidumbre.

Las competencias socioemocionales son el fundamento básico para que las competencias ciudadanas se las aplique en el desempeño personal y social en la cotidianidad de la vida. Tal como afirma el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004); Ruiz y Chaux (2005), las competencias ciudadanas surgen para guiar la formación ciudadana, las cuales son capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas. Conocimientos y disposiciones que al llevar a la práctica favorecen la actuación positiva de las personas en cada contexto donde le corresponde actuar de forma armónica. Para Daza y Vega (como se citó en Chaux, 2004), las competencias emocionales son entendidas como “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p. 22), actuando de forma adecuada y en el momento oportuno, práctica que todo maestro requiere trabajar a nivel personal.

Para ser más específicos, en la formación inicial se necesitan trabajar a través de las dimensiones de: la autoconciencia, autogestión, la gestión relacional, la metacognición del desempeño docente y la conciencia social.

Ser un buen docente en este sentido implica tener un buen nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, que le permitan liderar procesos pedagógicos desde

la autorregulación cognitivo emocional, de esta manera, quien lo puede practicar, le es más fácil enseñar y comprender a los demás. (Comunicación personal, 2014).

Alfonso et al. (2012), retomando a Bandura (1987) y a Rosenberg (1965), hacen énfasis en el desarrollo socioemocional del docente, desde donde se puede promover y fortalecer el rendimiento académico en los estudiantes.

Las competencias socioemocionales llevan a contribuir con la formación, para la ciudadanía es un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad colombiana y todas las personas podemos contribuir a este propósito. Particularmente, la institución escolar es un espacio privilegiado para desarrollar competencias ciudadanas. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 32).

Los maestros necesitan estar formados en dichas competencias para no transmitir aprendizajes negativos con sus actitudes y ser incoherentes con sus discursos. De allí que, “las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6). Para lo cual, el maestro necesita estar preparado desde su desempeño personal y social.

Normatividad. El Ministerio de Educación Nacional (2011) brinda orientaciones para potenciar el desarrollo de competencias ciudadanas, mediante la participación en: “gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre” (p. 13).

“Sin embargo, la interacción permanente en estos cinco ambientes requiere acciones en el nivel de la gestión institucional para favorecer unas condiciones supra y transversales a todos ellos” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 25). En esa interacción es donde el docente y los adultos juegan un papel importante para que se facilite un buen aprendizaje de competencias socioemocionales y no simplemente se transmitan anclajes negativos o se interprete y juzgue lo que ocurre en el otro.

Esto significa que, el docente necesita tener estrategias de manejo cognitivo emocional personales para que pueda ayudar a superar los conflictos de los demás, lo cual requiere de una construcción permanente:

“Por lo tanto, el desarrollo de competencias ciudadanas debe propiciarse desde todos los ambientes, porque es en la interacción cotidiana en donde ellas se desarrollan realmente” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 25).

5.1.6. Temáticas a trabajar desde cada dimensión de las competencias socioemocionales.

Módulo I. Autoconciencia:

1. Cómo darse cuenta de las propias emociones.
2. Cómo valorarse a sí mismo.
3. Cómo fortalecer la confianza en sí mismo.
5. Cómo automotivarse.
6. Cómo controlar impulsos.
7. Cómo tener una actitud flexible.
8. Cómo mantener la alegría.
9. Cómo ser asertivo.
10. Cómo mantener el buen humor.

Módulo II Autogestión:

1. Cómo fortalecer el autodomínio emocional.
2. Cómo fortalecer la toma de perspectivas.
3. Estrategias para manejo realista de la transformación propia y del contexto.
4. Cómo establecer empatía.
5. Cómo lograr procesos de adaptación.

6. Aprender a tomar iniciativas.
7. Cómo fortalecer el optimismo.
8. Cómo aprender a manejar el estrés.
9. Cómo afrontar presiones.
10. Cómo ser independiente emocionalmente.
11. Estrategias que lleven a la autorrealización.
12. Autoevaluación como reto de cambio personal.

Gestión Relacional:

1. Aprender a establecer vínculos sin transmitir o interpretar desde lo personal.
2. Cómo influir positivamente en los demás.
3. Cómo ser catalizador del cambio positivo en los demás.
4. Cómo aportar al desarrollo de los demás.
5. Estrategias para ayudar a resolver conflictos.
6. Cómo comprender la realidad cognitivo emocional de los demás.
7. Cómo tomar conciencia de la responsabilidad social.
8. Cómo mantener buenas relaciones interpersonales.
9. Cómo aprender a asumir compromisos con libertad.

Conciencia Social:

1. Estrategias para favorecer la interrelación personal.
2. Estrategias para fortalecer la conciencia de organización.

3. Estrategias para fortalecer la capacidad de servicio.
4. Estrategias para aprender a escuchar y expresar oportunamente emociones y sentimientos.
5. Estrategias para construir lazos afectivos.
6. Estrategias para fortalecer la capacidad de disposición y colaboración.
7. Estrategias para favorecer el liderazgo.
8. Estrategias para trabajar en equipo.

Metacognición:

1. Estrategias para expresar asertivamente emociones, pensamientos y sentimientos.
2. Estrategias de manejo cognitivo emocional para analizar una situación o realidad.
3. Estrategias para fortalecer la metacognición de la persona.
4. Estrategias para fortalecer la metacognición de la tarea.
5. Estrategias para fortalecer la metacognición en la aplicación de estrategias.
6. Estrategias para hacer metacognición de las percepciones.
7. Estrategias para identificar anclajes negativos.
8. Estrategias de metacognición de expectativas y logros.
9. Estrategias de metacognición de sus valores y paz interior.
10. Estrategias de metacognición de creencias y obstáculos externos.

Principios pedagógicos:

- Las actividades experienciales como una oportunidad de practicar lo que se está aprendiendo.

- Trabajo pedagógico sistémico en contextos reales, con propósito reales, para que se aprenda con sentido y significado.
- Ambientes de confianza, respeto, solidaridad y cooperación, para facilitar la práctica de la vivencia y establecer relaciones armónicas con los demás.

5.1.7. Estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Espacios de encuentro consigo mismo y los demás:

- Estrategias de encuentro consigo mismo.
- Estrategias para saber escuchar y expresar oportunamente.
- Estrategias de relación de ayuda.
- Estrategias para saber pedir ayuda.
- Estrategias de manejo sistémico relacional.
- Estrategias participativas al ritmo de desarrollo personal.
- Estrategias para la participación de acuerdo al ritmo de crecimiento personal.
- Estrategias para la construcción de espacios de encuentro.

Rol de formador en competencias socioemocionales:

- Generador de ambientes de respeto y confianza.
- Catalizador de emociones.
- Facilitador de la participación y acogida a quienes se le dificulta expresar.
- Gestionador de encuentros.
- Gestionador de su propio desarrollo personal.

5.1.8. Evaluación de procesos.

- Mediante la expresión de vivencias, procesos, obstáculos y temores a través del arte.
- Mediante la escritura catártica o literaria de acuerdo a la disponibilidad de los participantes.
- Protocolos de registro de participación en los diferentes talleres.

5.1.9. Etapas de implementación de las competencias socioemocionales.

Etapa 1. Sensibilización y apropiación conceptual.

Objetivos:

- Convocar a los diferentes actores participantes como docentes, directivos de las instituciones afiliadas, sector productivo, estudiantes y expertos o consultores externos.
- Construir los acuerdos desde una participación dialógica, para garantizar el compromiso y cumplimiento de los participantes.
- Establecer un plan de acción que sirva de lineamiento general para la incorporación de los lineamientos de estándares de las competencias socioemocionales.

Esta etapa es básica para que los interesados en implementar o los participantes en los procesos de formación en competencias ciudadanas, desde el ejercicio práctico de las dimensiones de las competencias socioemocionales, empiece a aclarar conceptos y desde allí empiece a valorar los procesos y se motive, prestando atención y organización en el proceso de formación. Para lo cual es fundamental asumir esta sensibilización desde una pedagogía sistémica experiencial.

Los vínculos afectivos, las ideas y creencias se refuerzan desde la historia de la percepción personal, la cual es resultado de la interacción en lo familiar, escolar y educativo, por lo tanto, los tres sistemas son los pilares que fortalecen la formación

ciudadana desde la interacción sistémica socioemocional, donde es clave tomar conciencia de cada uno de los elementos y de cómo estos se afectan mutuamente, de lo cual el maestro no puede estar ajeno, ni desde su propio sentir y pensar y de su actuación en el aula, de ahí surge el manejo de lealtades, las cuales pueden ser obstáculo en la motivación al conocimiento. De esta manera, en la interrelación escuela y familia, el docente es un puente en ese desarrollo socioemocional, que facilita una buena comunicación y herramientas a los padres, para que se generen ambientes familiares nutridores de ciudadanía y responsabilidad.

De allí que esta metodología sistémica de experiencias se apoya en la fenomenología, para observar que hay detrás de los hechos en concreto, donde la conceptualización solo se hace necesaria para manejar un mismo lenguaje y para tomar conciencia de las implicaciones en el manejo vivencial de las situaciones. Donde el aprendizaje-experiencia permite simular situaciones a través de la metáfora, en un ambiente observacional, que ayuda a los participantes autorreflexionar desde cada realidad personal y participación grupal, para prevenir situaciones que puedan marcar en forma negativa, ya que para el desempeño socioemocional, en la mayoría de casos, no se está preparado o se ha orientado desde una perspectiva academicista, lo cual no da respuesta a las necesidades de autorregulación cognitivo emocional, que es la que permite tener herramientas para enfrentar cada acierto o error de la cotidianidad. En este contexto, la escuela ayuda aprender la lección y lleva a la practica en el diario vivir, todo depende de qué aprendimos, cómo aprendimos y qué nos transmitieron, que en la mayoría de casos pasa desapercibido, repitiendo errores y fracasos; por tanto, la metodología sistémica experiencial le da herramientas para luego ser aplicadas de acuerdo a su ritmo y oportunidades de crecimiento personal.

En esta tapa se debe dejar claro a los participantes el sentido y significado del desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales a través de ejercicios experienciales, mediante metáforas que faciliten comprender lo complejo de lo cognitivo socioemocional, pero también la oportunidad de aprender a disfrutar la vida con responsabilidad.

Los lineamientos de estándares para la formación socioemocional en la formación inicial de maestros, desde una pedagogía sistémica experiencial, se hace necesaria

porque al maestro le dará mayores herramientas para hacer alianzas entre la familia y escuela, para encontrar solución a los problemas que se presentan en el aula.

Como un segundo aspecto, se insiste en que el maestro requiere acoger a los padres de los estudiantes y a los estudiantes desde el afecto y la comprensión, para ganarse la confianza de sus estudiantes, esto le permita captar al docente si los padres son los forjadores de valores, creencias y conductas que se presentan al interior de la familia, la cual se requiere incluir, respetando las dinámicas. Todo esto exige al maestro estar reconciliado con su familia de origen para establecer una relación sana con los demás.

Etapa 2.

Acuerdos y compromisos. La adopción de un enfoque por competencias y la incorporación de las competencias socioemocionales requieren de un compromiso y acuerdos institucionales, que involucren a su vez a los diferentes actores de la comunidad educativa, con el fin de que conozcan, se apropien y se empoderen para la implementación de la propuesta. Esta etapa requiere de un proceso de sensibilización.

Esta etapa consta de los siguientes pasos:

Paso 1: Conformación del equipo dinamizador del proceso de implementación: el cual debe estar integrado por 1 directivo, 1 docente, el orientador escolar, 1 representante de padres de familia, 1 representante de estudiantes, 1 asesor experto en diseño curricular para la implementación, seguimiento y evaluación, 1 representante del sector productivo, el cual será un apoyo con la alianza interinstitucional.

Paso 2: Diseño de la propuesta desde lineamientos institucionales: que respondan a los procesos de implementación, desarrollo y evaluación de los estándares de competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes, desde la articulación con la misión y visión institucional, perfil de maestro que se quiere formar, metodología, Proyecto Educativo Institucional, manual de convivencia.

Paso 3: Organización del plan de trabajo: el cual necesita ser concretado desde el trabajo del equipo dinamizador, donde a través de acuerdos se asignen responsables dinamizadores de comités con tareas específicas, los cuales diseñarán

un cronograma concreto, con los respectivos acuerdos, orientaciones y bases conceptuales de las dimensiones a trabajar.

Etapa 3. Identificación.

Objetivos:

- Identificar estrategias de metodología sistémica experiencial para el desarrollo de las dimensiones de las competencias socioemocionales.
- Apropiar conceptos y criterios que sirvan de referente para hacer seguimiento a la implementación, desarrollo y evaluación de las dimensiones de las competencias y construir una lista de chequeo con la finalidad de hacer ajustes oportunos al proceso.
- Analizar las necesidades tanto de docentes, estudiantes e institución y condiciones particulares de los cursos para establecer alianzas interinstitucionales para el desarrollo del programa de competencias socioemocionales.

Etapa 4. Evaluación.

Paso 1: Consultar referentes de programas de desarrollo de competencias socioemocionales nacionales, internacionales, que se adapten a los contextos institucionales.

Paso 2: Seleccionar criterios de implementación, seguimiento y evaluación para cada una de las dimensiones socioemocionales a desarrollar, de acuerdo a los requerimientos de cada contexto y realidad sistémica.

Fase I Identificación.

Objetivo general: Analizar demandas, expectativas y necesidades a partir de la reflexión crítica sobre la formación en competencias ciudadanas en el programa de formación inicial de maestros.

Participantes: Docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la formación inicial de docentes.

Tabla 11. Fase I Identificación

Fase 1	Objetivos específicos	Actividades	Producto	Recursos	Tiempo
Sensibilización	<p>Identificar demandas de formación, sugerencias e intereses frente a la propuesta presentada para fortalecer el desempeño de la autorregulación cognitiva emocional en las dimensiones de las competencias socioemocionales para el desarrollo de competencias ciudadanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de la importancia de las competencias socioemocionales en el desempeño docente. • Diálogo de saberes frente a posibles estrategias pedagógicas para la implementación de la propuesta. • Reflexión de posibilidades de implementación de la propuesta desde un horizonte institucional. 	<p>1 Documento de estrategias seleccionadas para implementar la propuesta e identificación de horizonte institucional para facilitar la implementación de la propuesta desde políticas institucionales y alianzas interinstitucionales.</p>	<p>Recursos Físicos y humanos, videos, manejo de fichas</p>	<p>4 horas</p>
	<p>Reconocer las falencias del proceso de formación en competencias ciudadanas como oportunidad para mejorar el desempeño docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un árbol de problemas en pequeños grupos. • Socialización de los árboles de problemas y objetivos para identificar los principales problemas y objetivos recurrentes. 	<p>1. Documento diagnóstico de necesidades a partir de las percepciones de los estudiantes participantes, plasmados en los árboles de problemas y objetivos.</p>	<p>Guía de preguntas claves para la reflexión crítica</p>	<p>4 horas</p>
	<p>Reflexionar en los posibles obstáculos en la implementación de la propuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en mesas de trabajo a partir de identificar los posibles obstáculos y posibles soluciones. • Reflexión sobre los posibles pasos a implementar de acuerdo a las posibilidades y necesidades de los estudiantes y requerimientos institucionales. • Socialización de los resultados de cada mesa de trabajo. 	<p>1 Documento con la producción intelectual de cada grupo para sustentar la propuesta.</p>	<p>Formatos para facilitar la reflexión en mesas de trabajo</p>	<p>4 horas</p>

<p>Construcción</p>	<p>Construcción participativa de acuerdos y compromisos de trabajo y convivencia para el desarrollo de la propuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesas de trabajo para elaboración de acuerdos de compromisos de trabajo y convivencia positivos, concretos y factibles de cumplir. • Construcción de criterios para la aplicación de una acción reparadora para cada acuerdo incumplido (en las mismas mesas de trabajo), teniendo en cuenta un carácter, formativo y solidario. • Formulación de criterios para el reconocimiento de autogestión, organización y participación en el desarrollo de la propuesta. • Elaboración del formato para acompañamiento del cumplimiento de acuerdos, compromisos y fechas para la implementación de la propuesta. 	<p>1 Documento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos y compromisos. • Criterios para aplicación de acción reparadora. • Criterios de reconocimiento a la autogestión, organización y participación. 	
----------------------------	--	---	--	--

Fase II Contextualización.

Objetivo general: Contextualización de las competencias socioemocionales en las competencias ciudadanas en el programa de formación inicial de maestros.

Participantes: Docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la formación inicial de docentes.

Tabla 12. Fase II Contextualización

Fase II	Objetivos específicos	Actividades	Producto	Recursos	Tiempo
Contextualización	Identificar políticas institucionales y locales que promueven el desarrollo de competencias ciudadanas.	Revisión de: <ul style="list-style-type: none"> • Planes de desarrollo. • Planes sectoriales de educación. • Planes operativos anuales. • Planes de mejoramiento institucional. • Planes de orientación escolar. 	1 Documento de diagnóstico y políticas educativas institucionales..	Humanos, Documentos	4 horas
	Identificar las demandas de formación y asistencia técnica para el desarrollo de competencias ciudadanas.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de posibilidades de apoyo de la Secretaría de Educación en el plan territorial de formación docente y a partir de los requerimientos de la comunidad educativa. • Priorización de demandas de acompañamiento que hacen los programas de formación inicial de docentes a la Secretaría de Educación, relacionadas con el desarrollo de competencias ciudadanas, 	Mínimo una alianza estratégica.	Humanos, convenio.	4 horas

	<p>Propiciar la gestión intersectorial y alianzas estratégicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de línea de base de actores del contexto con obligaciones normativas relacionadas con los procesos de formación ciudadana: identificando las acciones y posibles alianzas o convenios con responsabilidades específicas. • Actores privados que pueden presentar propuestas para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes. • Otros aliados con los que la Secretaría de Educación puede desarrollar acciones para la promoción de competencias ciudadanas en docentes en formación. • Actores institucionales que se requieren movilizar para facilitar la ejecución de la propuesta de formación. • Identificar condiciones internas, tanto de la institución como de la Secretaría de Educación, que favorecen u obstaculizan la ejecución de la propuesta. 	<p>1 Matriz de línea base de actores para apoyo al desarrollo de la propuesta.</p>	<p>Humanos Formato de la Matriz de actores de apoyo interinstitucional e institucional</p>	<p>4 horas</p>
--	--	---	--	--	----------------

Fase III Implementación.

Objetivo General: Implementar talleres experienciales desde una pedagogía sistémica para los estudiantes de la formación inicial de docentes a partir de la construcción de escenarios de crecimiento personal donde se fomente: confianza, respeto, confidencialidad y acciones reparadoras a través de la relación de ayuda, que posibiliten el desarrollo de competencias ciudadanas, partiendo de la autorregulación cognitivo emocional, la reflexión y socialización espontánea de los aspectos positivos y negativos que inciden de manera directa en el desempeño docente.

Participantes: Docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la formación inicial de docentes.

Tabla 13. Matriz de apoyo para el proceso de evaluación

	Aspectos	Criterios de evaluación				
<p>Dimensión 1. Autoconciencia Autoconciencia: Capacidad de autoobservarse y darse cuenta de las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones, impulsos e ideas y el efecto que éstos tienen sobre los demás. Requiere conciencia emocional, valoración adecuada y confianza en sí mismo (Goleman, 1995; Bordón, 2008).</p>	<p><i>Empatía cognitiva</i>: la identifica a través de los moldes mentales, desde los planteamientos de Hernández-Guanir (2010), en las reducciones de discrepancias ente los tres yo, desde la postura fenomenológica, donde se considera darse cuenta de las propias emociones, la valoración de sí mismo, la confianza (en sí mismo, la asertividad y la capacidad para innovar. <i>Empatía emocional</i>: según Goleman (2003), se identifica a través de pistas no verbales, sobre lo que siente la otra persona, expresada en la automotivación, alegría, buen o mal humor. Por otra parte, Ruiz et al. (2011) expresan que la empatía se comprende desde un proceso multidimensional que tiene un componente cognitivo (la comprensión de la perspectiva del otro, más dependiente del córtex prefrontal dorso lateral) y otro afectivo (respuesta emocional al estado afectivo del otro, dependiente de amígdala y córtex prefrontal ventromedial). <i>Preocupación empática</i>: plantada por Goleman (2012), la cual se identifica mediante el control de impulsos y actitud flexible frente a lo que sucede.</p>	<p>DC Identifica sus emociones positivas y negativas dentro del aula con soporte del docente.</p>	<p>DM Identifica y controla la intensidad de sus emociones y reacciones dentro del aula con soporte del docente.</p>	<p>FM Controla sus emociones dentro del aula ante situaciones de conflicto o estrés con soporte del docente.</p>	<p>FI Ajusta sus emociones y reacciones de tal manera que las vive de forma positiva en el aula.</p>	

<p>2. Autogestión</p> <p><i>Capacidad de autodomínio de emociones, automotivación y autocontrol cognitivo</i></p>	<p>Autogestión: expresada en el impulso concienciado, adaptabilidad y toma de decisiones. Impulso concienciado: reconocido mediante el autodomínio emocional, el optimismo y el afrontamiento de presiones y el impulso para alcanzar los logros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Adaptabilidad:</i> reflejada en la capacidad de adaptación, manejo de estrés, independencia emocional, autoevaluación de fortalezas y debilidades, concepción de ser persona confiable. - <i>Toma de decisiones:</i> evidenciada en asumir la toma de perspectiva, en el manejo realista de la transformación propia y del entorno, en tener preocupación empática, en la toma de iniciativas y en el deseo de autorrealización. 				
--	---	--	--	--	--

<p>Gestión relacional: referida en la interacción y contagio emocional, experiencias familiares, escolares y sociales cognitivo emocionales (moldes mentales o estrategias cognitivas emocionales), compenetración o <i>rapport</i> (atención, sincronía no verbal, positividad).</p>	<p><i>Interacción y contagio emocional:</i> detallada en la capacidad de influencia, en la contribución al desarrollo de los demás, en la capacidad para resolver conflictos y en el manejo de relaciones interpersonales.</p> <p><i>Experiencias cognitivo emocionales:</i> en el microsistema y mesosistema, a partir de experiencias familiares, escolares y sociales (EFES), las cuales se proyectan en la capacidad para ser catalizadores de cambio, en la comprensión de la realidad de los demás y en la conciencia de la responsabilidad social desde cada rol de desempeño.</p> <p><i>Compenetración o rapport:</i> la cual se manifiesta en el grado de atención, sincronía no verbal y positividad frente al diario vivir. Y se ve expresada en la capacidad para establecer vínculos y asumir compromisos.</p>				
<p>4. Metacognición del desempeño docente: Es un regulador del sistema cognitivo y autodomino emocional que requiere de motivación, voluntad, estudio y análisis de los procesos que uno mismo realiza, como persona, en la tarea y en la estrategia</p>	<p>Autoreflexión. Autocrítica. Autoverificación. Metacognición de la persona. Metacognición de la tarea. Metacognición de la estrategia.</p>				

<p>I. Conciencia Social</p> <p>forma de autoobservar y observar en el entorno. Esta es una operación inconsciente, como plantea Senge et al. (2002, que obedecerá al tipo de observador, desde allí se evidencia la forma cómo se relaciona con los demás, se hacen juicios, conclusiones y se dispone emocionalmente hacia lo que se observa.</p>	<p><i>Conciencia de organización:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad para servir. ● Solidaridad. ● Liderazgo. <p><i>Trabajo en equipo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Disposición para colaborar, ayudar. ● Liderazgo de servicio. <p><i>Competencia comunicativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de escucha. 					
---	---	--	--	--	--	--

En la observación solo se establecen criterios de la primera dimensión, porque en las demás dimensiones se irán creando de acuerdo al ritmo de los participantes.

Instrumento de apoyo y seguimiento personal: Diario cognitivo emocional (construcción textual sobre el sí mismo, utilizando palabras generadoras, acrósticos, poesía, canto, dibujo, asociación cromática, rayado etc., de acuerdo a la motivación e interés del participante). Consiste en el registro sistemático de los pensamientos y emociones experimentadas durante los talleres experienciales de la propuesta pedagógica sistémica. Es una tarea libre, flexible, espontaneo-flexible, es una expresión textual personal donde se registran el pensar y el sentir.

Los registros deben hacerse de manera continua para identificar a través de la descripción de momentos, hechos o situaciones que han marcado positiva o negativamente y cómo se han superado, es decir, es un proceso de toma de conciencia (se puede apoyar en el protocolo de registro). Al finalizar el primer periodo se realizará un compartir de experiencias, el cual se socializará únicamente lo que se pueda compartir de acuerdo al ritmo de crecimiento personal. Se establecerán conclusiones generales y se tomarán en cuenta sugerencias para fortalecer la metodología y el proceso de desarrollo de la propuesta.

Momentos que marcaron mi vida (anclajes positivos y negativos)

Momento	Anclaje positivo o negativa	Ideas y emociones que suscitan	De que me di cuenta	Símbolo o palabra clave de lo que tomo conciencia

Referencias

- Abuso sexual en colegios: las cifras de la Procuraduría. (11 de diciembre de 2010). *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/abuso-sexual-colegios-cifras-procuraduria/124452-3>
- Aldrete, V., Carrillo, P., Mancilla, A., Schnaas, L. y Esquivel, F. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 44(2), 199-212.
- Alfonso, M., Bassi, M. y Borja, C. (2012). La enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas latinoamericanas. El rol de los docentes no tradicionales. *Revista Educación del Banco Interamericano de Desarrollo*, 14, 1-4.
- Alonso, J. y Castellanos, J. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 15(3), 253-274.
- Arnold, M. B. (1970). *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*. New York: Academic Press.
- Bar-On, R. (2001). Emotional Intelligence and Self-Actualization. En: J. Ciarrochi, J. Forgas y J. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. 82-97). Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Barret, L. F. y Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En: T. J. Mayne y G.A. Bonanno (Eds.), *Emotions and social behavior. Emotions: Current issues and future directions* (pp. 286-310). Guilford Press.
- Bernal, A. y Cárdenas, R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 203-222.
- Bertolotto, G. (1995). *Programación neurolingüística: Desarrollo personal*. Madrid: Libsa.

- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional para la convivencia. En: E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 149-168). Madrid: La Muralla.
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions. Current issues and future directions* (pp. 251-285). New York: The Guilford Press.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: pensamiento, lenguaje y educación. *Revista colombiana de educación*, 60, 71-91.
- Carl Rogers. (s.f). Pedagogía [Blog]. Recuperado de <https://pedagogia.mx/carl-rogers/>
- Cases, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En: F. López (Coord.), *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos* (pp. 89-97). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Casullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 213-228. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Chaux, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En E. Chaux, J. Lleras, A. Velásquez (Comp.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 13-25). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Los Andes.
- Colomeischi, A. (Coord.). (2018). Programa psico-educativo y de intervención social para padres kit psicoeducativo: manual del entrenador y cuaderno del entrenador. Recuperado de http://www.psiwell.eu/images/io3/MANUAL_TRAINERS_SPAIN.pdf#page=15
- Cruz, A. y González, F. (2010). Aprendizaje Transductivo para la Clasificación de Imágenes Médicas de Radiología. Recuperado de <https://www>.

researchgate.net/profile/Fabio_Gonzalez4/publication/228937304_Aprendizaje_Transductivo_para_la_Clasificacion_de_Imagenes_Medicas_de_Radiologia/links/0046352c598a4013e2000000/Aprendizaje-Transductivo-para-la-Clasificacion-de-Imagenes-Medicas-de-Radiologia.pdf?origin=publication_detail

Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.

Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES). (2010). Conformación de redes urbanas en la región del suroccidente colombiano, 1998-2010. Integración, migraciones, mercados e infraestructura. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/cies/tag/Suroccidente.php>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.

Fingermann, H. (26 de agosto de 2011). Pensamiento transductivo [Blog]. *La guía*. Recuperado de <https://educacion.laguia2000.com/general/pensamiento-transductivo>

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Flores, J. y Ostrosky, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, neuropsiquiatría, neurociencias*, 8(1), 47-58.

Gallego, D. y Gallego, M. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: Editorial Promoción Popular Cristiana.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional* (C. Mayor, Trad.). Barcelona: Ediciones B.
- (2003). *La práctica de la inteligencia emocional* (16.^a ed.). Barcelona: Kairós.
- Gómez, M.A. (2001). Pedagogía: Definición, métodos y modelos. *Revista ciencias humanas*, 26.
- González, L. (2005). *La cara humana de la Psicología II*. Manizales: Centro de publicaciones Universidad de Manizales.
- González, M.P., Barrull, E., Pons, C. y Marteles, P. (1998). *¿Qué es la emoción?* Recuperado de http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_la_emocion.htm.
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Guerra, A. (16 de febrero de 2015). Anclajes. *Revista conciencia global*. Recuperado de https://www.revistaconcienciaglobal.com/Anclajes_a27.html
- Henry, J. P. (1986). Neuroendocrine patterns of emotional responses. In: R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion, Theory, Research and Experience*. (Vol. 3). *Biological Foundations of Emotion* (pp. 37-60). New York: Academic Press.
- Hernández, P. (2002). *Moldes mentales: más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor.
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.
- Hernández-Guanir, P. (2010). *Test de estrategias cognitivo emocionales Moldes*. Madrid: Tea Ediciones S.A.
- Hernández-Guanir, P.(2012). *Moldes test de estrategia cognitivo-emocionales. Informe para el profesional*. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Ejemplo_moldes_informe.pdf

- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Ibarrola, B. (17 de junio de 2014). Competencias emocionales de los cuidadores de personas mayores [Ponencia]. VII congreso de educación y gestión. Recuperado de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/ponencias-BegonaIbarrola-Competenciasemocionales-cuidadores-personasmayores-06-2014.pdf>
- Justicia, F. (1999). Metacognición y Currículum. En J. Beltrán, C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 359-381). Madrid: Síntesis.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- . (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. En: WJ. Arnold (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln University of Nebraska Press.
- . (1982). Thoughts in the relation between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1.019-1.024.
- . (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 37, 124-129.
- Lucero, S. (2013). *Abordaje de la autorregulación cognitivo emocional* [Ponencia]. Autorregulación cognitivo emocional, IX Congreso Latinoamericano de Psicoterapia, Quito, Ecuador.
- . (2015). Estudio epistemológico del método mixto transductivo de investigación. En: A. R. Rebolledo Mendoza, J. Florez Preciado, T. Reyes Fong y J. C. Flores Carrillo (Comp.), *Investigación en las ciencias de la gestión, innovación, competitividad y tecnologías de la información* (pp. 105-135). Mexico: Gasca.
- Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: Wiley.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.

- Marroquín, M. (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta pedagógica para el trabajo de aula*. San Juan de Pasto: Editorial Unimar.
- Martínez, J. C. (2014). Antecedentes del método fenomenológico. Recuperado de <http://mundogestalt.com/antecedentes-del-metodo-fenomenologico/>
- Mayer, D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence Theory Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. y Salovey, R. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins..
- Mayer, J. y Solavey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Guía N.º 6, Estándares básicos de Competencias ciudadanas, Formar para la ciudadanía sí es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- . (2008). *Plan Sectorial de Educación. La Revolución Educativa*. Documento No. 8. Bogotá: MEN.
- . (2011). Orientaciones para la institucionalización de competencias ciudadanas Cartilla 1 Brújula. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- . (2012). Pruebas Saber PRO 2012. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/>
- . (2013). Subsistema de educación inicial. Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- . (s.f.). Pruebas Saber PRO 2012. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). *Plan decenal de salud pública PDSP 2012-2021*. Bogotá: MINSALUD.

----- (s.f.). Ciclo de vida. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>

Montoya, S. E. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la educación en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 36(1), 179-198.

Naciones Unidas. (1948). Declaración universal de Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12(1), 61-86.

Panadero, E. y Alonso, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.

Pérez, M. (2010). *Neurociencias y emociones un enfoque metacognitivo* [Informe de tesis de maestría]. Universidad de Burgos, España. Recuperado de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259.1/95/P%C3%A9rez_P%C3%A9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725

Pérez, T. (2006). *Lo que significa ser maestro o maestra*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-341331_recurso_1.pdf

Pérez, T. (2012). Formación ontológica de los docentes para una escuela educadora en ciudadanía. Recuperado de <file:///D:/Biblio7eca/Downloads/FORMACION%20ONTOLOGICA%20PARA%20DOCENTES.pdf>

Pérez, T. (2014). *Formación para establecer relaciones significativas: una asignatura pendiente*. Competencias para establecer relaciones significativas, una condición indispensable en la formación de docentes para que efectivamente logren una

educación de calidad. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-341344_recurso_1.pdf

Ramos, V. Piqueras, J., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emoción y cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia psicológica*, 27(2), 227-237.

Rendon, M. (2011). *La educación de la competencia socioemocional en la institución escolar a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo* (proyecto de investigación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/679>

Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5), 82-

Repetto, E. y Pérez-González, J. (2007). Competencias sociemocionales a través de la practica en empresas. *Revista Europea de formación profesional*, 40, 92-112.

Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*, XXI(9), 35-41.

Ruelas, J. (s.f.). *Influencia de competencias emocionales en el desempeño académico de estudiantes del nivel medio superior* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guaymas, Sonora. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1640.pdf

Ruíz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación en competencias ciudadanas*. Bogotá: ASOFADE.

Ruiz, S., García, P. y Lahera, G. (2011). Déficit de cognición social en trastorno bipolar: relevancia y estrategias de rehabilitación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 99-144.

Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima de Aula en Educación Física. Un estudio de Caso*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17677907.pdf>

Sánchez, M., Rodríguez, M. y Padilla, V. (2007) ¿La inteligencia emocional esta relacionada con el rendimiento académico? *IPyE: Psicología y Educación*, 1(1), 54-66.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2002). *Escuelas que Aprenden: Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia, y todos los que se interesen en la educación* (J. C. Nanetti, Trad.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado autónomo e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-148.
- Tejiendo Ayuda. (15 de mayo de 2010). Manejo y tratamiento para traumas psicológicos [Blog]. Recuperado de <https://tejiendoayuda.wordpress.com/2010/03/15/manejo-y-tratamiento-para-los-traumas-psicologicos/>
- Unesco. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Paris: UNESCO.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, 17, 29-36.
- Vivas, M. y Chacón, E. (2010). Competencias socioemocionales autoaprendidas por los futuros docentes. *Educere*, 14, 137-146.
- Vivas, M., Chacón, M. y Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes. *Investigación arbitrada*, 14(48), 137-146.

Anexos

Anexo 1.

Proceso de selección de la muestra por conglomerado

Nº	Escuelas Normales Superiores	Dpto.	Regentada por comunidades religiosas	Número de estudiantes	Antigüedad en acreditación y desarrollo	Situación geográfica
1	E. N. S. Pio XII Pupiales.	1	1	2	2	3
2	E. N. S. Nacional la Inmaculada. Barbacoas	1	2	7	2	4
3	E. N. S. La Cruz	1		2	2	1
4	E. N. S. Sagrado Corazón de Jesús. San Pablo	1	2	1	2	1
5	E. N. S. San Carlos. La Unión	1	1	2	2	1
6	E. N. S. de Pasto.	1	2	3	1	2
7	E. N. S. Santa Clara de Almaguer	2	2	1	1	1
8	E. N. S. Enrique Vallejo. Tierra dentro.	2	2	3	1	1
9	E. N. S. la Inmaculada. Guapi	2	2	2	2	4
10	E. N. S. Los Andes. La Vega	2	2	1	4	

11	E. N. S. de Popayán	2	2	3		2
12	E. N. S. Gigante	5	2	1		1
13	E. N. S. Pitalito	5		8		1
14	E. N. S. Neiva	5	2	5	2	2
15	E. N. S. Putumayo	4	2	2	2	1
16	E. N. S. Miguel de Cervantes Saavedra. Guacarí	3	2	3	1	
17	E. N. S. Departamental María Inmaculada. Caicedonia	3	2	3	1	1
18	E. N. S. Jorge Isaacs. Roldanillo	3	2	2	2	1
19	E. N. S. Nuestra Señora de las Mercedes. Zarzal	3	2	4	2	1
20	E. N. S. Juan Ladrilleros. Buenaventura.	3	1	5	2	4
21	E. N. S. Santiago de Cali.	3	2	4	1	2
22	E. N. S. Farallones. Cali	3	2	6	3	2

Fuente: Lucero (2014).

Codificación

Dpto.	Cód.	Regentada por comunidades religiosas	Cód.	No de estudiantes	Cód.	Antigüedad en acreditación y desarrollo	Cód.	Situación geográfica	Cód.
Nariño	1	Regentada	1	500-1000	1	2002	1	Sur	1
Cauca	2	No regentada	2	1000-1500	2	2003	2	Centro	2
Valle del Cauca	3			1500-2000	3	2004	4	Frontera	3
Putumayo	4			2000-2500	4	2005	3	Costa	4
Huila	5			2500-3000	5				
				3000-3500	6				
				3500-4000	7				
				4000-4500	8				

Anexo 2.

Ficha técnica del Test de estrategias cognitivo emocionales. Hernández-Guanir (2010)

Nombre	Moldes, Test de estrategias cognitivo-emocionales
Autor	Pedro Hernández-Guanir Catedrático de Psicología de la Universidad de La Laguna.
Procedencia	TEA Ediciones, 2010.
Aplicación	Individual o colectiva.
Ámbito de aplicación	Adolescentes y adultos (a partir de los 14 años).
Duración	Entre 35 y 45 minutos.
Finalidad	Conocer las estrategias cognitivo emocionales (“moldes mentales”) normalmente utilizadas para anticipar, interpretar, reaccionar, evaluar y explicar la realidad en situaciones que afectan a propia identidad, intereses o proyectos. Los moldes mentales son responsables de nuestra felicidad y eficiencia. Su conocimiento facilita la comprensión, manejo y modificación de nuestras emociones y comportamientos, aspectos centrales de las inteligencias socioafectivas o alternativas (inteligencia intrapersonal, interpersonal o emocional).
Baremación	Baremos en percentiles de muestras generales de adolescentes y adultos
Material	Manual, ejemplar de la prueba y clave de acceso (PIN) para la corrección por Internet

Fuente: Hernández-Guanir (2010).

Anexo 3.

Taller experiencial implicaciones cognitivo emocionales

“Enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua, sino más bien a ayudar a crecer una flor a su manera” (Noam Chomsky)

Plan de trabajo

Tiempo	Actividad	Recursos
15"	Contacto visual y corporal	Música
20"	Arco iris cognitivo emocional	Hojas impresas
5"	Asociación cromática (Franja)	Colores rojo, amarillo y verde
15"	Construir texto con las palabras generadoras	Hojas y lapiceros
5"	Sentir, pensar y asociación cromática (palabras generadoras)	Textos y colores rojo, amarillo y verde
30"	Visualización positiva (- y+)	Música
15"	Mis decretos (Nombre)	Hojas y lapiceros
15"	Evaluación del taller	Fotocopias
TOTAL	Dos Horas	

Anexo 4.

Instrumento de recolección de información Arco Iris Cognitivo emocional 1

Descripción. Instrumento sutil para mirar como el espectro de la vida. No solo cartografiar, sino posibilitar la emergencia del ontos. Para facilitar la auto identificación y metacognición de la realidad personal a través de la introspección cognitivo-emocional, mediante el dibujo, escritura y asociación cromática e identificación de palabras generadoras. A partir de las áreas familiar, escolar y social, y de las etapas de la vida: infancia, adolescencia y vida adulta de la realidad personal.

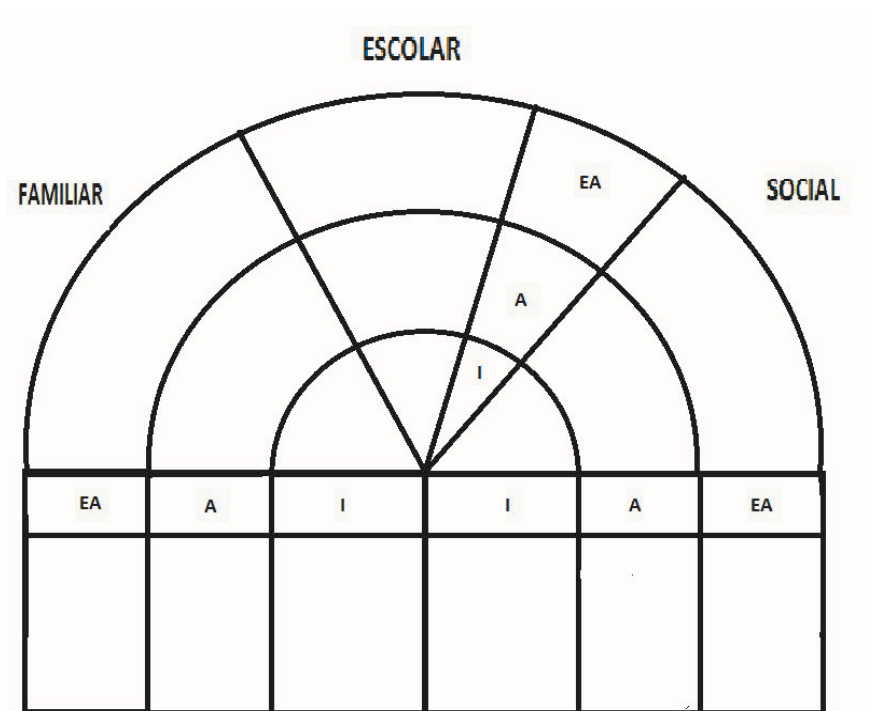
Arco iris cognitivo emocional

Instrucción

1. A través de la relajación identificar situaciones, hechos, momentos agradables y desagradables en cada una de las áreas y etapas de la vida (I= infancia, A= Adolescencia, J= Juventud).
2. Inmediatamente después de la relajación plasmar los hechos más significativos que marcaron de alguna manera, replantarlos con dibujos o símbolos, un positivo y dos negativos.
3. Colorear los dibujos o símbolos con los colores del semáforo (**Rojo**= situaciones críticas, dolorosas no superadas. **Amarillo**=situaciones un tanto superadas, menos críticas, menos dolorosas. **Verde**= situaciones superadas).
4. Una vez coloreada cada etapa, escribir la primera palabra que llegue a la mente y así sucesivamente hasta que se diligencie cada etapa de la vida en cada una de las áreas.
5. Con las palabras generadoras redactar un texto en relación con el ontos, para mejorar la conciencia de su propio ser.

¹ Diseñado por Sara E. Lucero R. Producción intelectual de la tesis “Elementos curriculares para el desarrollo de competencias socio emocionales desde la perspectiva de la autorregulación cognitiva y expresión emocional en la formación inicial de maestros del suroccidente colombiano”, para participar en el VII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia realizado en Quito Ecuador en el año 2013.

6. Resaltar con los colores del semáforo (de acuerdo al significado antes señalado) las frases, que le indiquen situaciones críticas o dolorosas; situaciones un tanto superadas o pendientes; y situaciones superadas.
7. Identificar su propio decreto mediante un acróstico y asociación cromática.
8. Observar el gráfico del arcoíris cognitivo emocional y contabilizar los dibujos coloreados con rojo y amarillo como debilidad y los verdes como fortaleza. Por cada etapa de la vida y experiencia familiar, escolar y social.
9. Marcar en cuadro de sistematización de experiencias cognitivo emocionales, el nivel de debilidad o fortaleza, teniendo en cuenta que 1 DC= Debilidad Crítica, 2 DM= Debilidad Media, 3 FM= Fortaleza Media y 4 FI= Fortaleza importante.



10. De acuerdo a la experiencia vivida y a su experiencia en la práctica pedagógica, reflexionar y marcar el impacto que tienen las competencias socioemocionales en el desempeño docente

Etapas	Experiencias FES Nivel de Fortaleza o debilidad				Impacto en el desempeño docente Nivel de fortaleza o debilidad			
	1DC	2DM	3FM	4FI	1DC	2DM	3FM	4 FI
Infancia (I)								
Adolescencia (A)								
Juventud (J)								
Total								

Fuente: Esta investigación.

Anexo 5.

Matriz de encuesta de autodiagnóstico de las dimensiones de las competencias socioemocionales e impacto en el desempeño docente

Título de la investigación: Estrategias de autorregulación cognitivo emocional para el desarrollo de competencias socioemocionales, en docentes de formación inicial del suroccidente colombiano.

Nombre de la Escuela Normal Superior: _____

Departamento: _____ **Municipio:** _____

Código del estudiante: _____

Instrucción: Una vez escuchado la explicación del concepto central de la pregunta y los ejemplos, autorreflexionar y hacer una autovaloración de uno a cuatro, de acuerdo a su realidad personal. Teniendo en cuenta que 1 DC= Debilidad Crítica, 2 DM Debilidad Media, 3FM=Fortaleza Media y 4FI=Fortaleza importante.

Elementos de las Competencias Socioemocionales	Competencia socioemocional		Impacto en el desempeño docente					
	Nivel de fortaleza o debilidad		Nivel de fortaleza o debilidad					
AUTOCONCIENCIA: Conocimiento de las propias emociones e ideas de sí mismo								
	1DC	2 DM	3 F M	4 F I	1 D C	2 D M	3 F M	4 F I
1. ¿Se da cuenta de sus propias emociones? (1.1)								
2. ¿Se valora a sí mismo? (1.1)								
3. ¿Tiene confianza en sí mismo? (1.1)								

4. ¿Confía en sí mismo? (1.1)									
5. ¿Se automotiva? (1.2)									
6. ¿Control de impulsos? (1.1)									
7. ¿Tiene una actitud flexible? (1.1)									
8. ¿Es alegre? (1.2)									
9. ¿Es asertivo(a)? (1.1)									
10. ¿Es de mal humor? (1.2)									
11. ¿Es innovador? (1.1)									
TOTAL									
AUTOGESTIÓN: Capacidad de autodomio cognitivo emocional									
1. ¿Tiene autodomio emocional? (2.1)									
2. ¿Asume la toma de perspectivas? (2.3)									
3. ¿Hace un manejo realista de la transformación propia del contexto? (2.3)									
4. ¿Se preocupa por la empatía? (2.3)									
5. ¿Se adapta con facilidad)? (2.2)									
6. ¿Toma iniciativas? (2.3)									
7. ¿Es optimista? (2.1)									

8. ¿Tiene capacidad de manejo de estrés? (2.2)									
9. ¿Afronta presiones? (2.1)									
10. ¿Tiene independencia emocional? (2.2)									
11. ¿Busca su autorrealización? (2.3)									
12. ¿Busca identificar sus fortalezas y debilidades? (2.2)									
13. ¿Cree que es confiable? (2.2)									
14. ¿Se impulsa a alcanzar logros? (2.1)									
TOTAL									
GESTIÓN RELACIONAL: Reconocimiento de emociones ajenas y manejo de relaciones									
1. ¿Tiene la capacidad para establecer vínculos? (3.3)									
2. ¿Tiene capacidad de influencia? (3.1)									
3. ¿Es catalizador del cambio? (3.2)									
4. ¿Contribuye con el desarrollo de los demás? (3.1)									
5. ¿Tiene capacidad para resolver conflictos? (3.1)									
6. ¿Comprende la realidad emocional de los demás? (3.2)									
7. ¿Es consciente de la responsabilidad social? (3.2)									
8. ¿Mantiene buenas relaciones interpersonales? (3.1)									

9. ¿Asume compromisos? (3.3)									
CONCIENCIA SOCIAL									
1. ¿Tiene empatía emocional en la interrelación personal? (4.5)									
2. ¿Tiene conciencia de organización? (4.1)									
3. ¿Tiene capacidad de servicio? (4.2)									
4. ¿Sabe escuchar y expresar oportunamente? (4.4)									
5. ¿Construye lazos afectivos? (4.3)									
6. ¿Tiene disposición para colaborar? (4.3)									
7. ¿Asume actitudes de liderazgo? (4.4)									
8. ¿Trabaja en equipo? (4.5)									
METACOGNICIÓN EN EL DESEMPEÑO DOCENTE									
1. ¿Expresa asertivamente emociones en la relación docente estudiante? (5.1)									
2. ¿Maneja sus emociones al analizar una realidad? (5.1)									
3. ¿Hace metacognición de la persona? (5.2)									
4. ¿Hace metacognición de la tarea? (5.2)									
5. ¿Hace metacognición de la aplicación de estrategias? (5.2)									
6. ¿Hace metacognición de sus percepciones? (5.3)									

7. ¿Hace metacognición de sus percepciones? (5.3)								
8. ¿Hace metacognición de sus expectativas? (5.1)								
9. ¿Hace metacognición de sus valores? (5.1)								
10. ¿Hace metacognición de sus creencias? (5.1)								
11. ¿Hace metacognición de sus metas textos? (5.1)								
12. ¿Identifica implicaciones neuropsicológicas y pedagógicas en las competencias socioemocionales? (5.3)								

Anexo 6.

Pautas del instrumento. Relato de construcción de sentido de sí mismo desde la autorregulación cognitivo emocional

Instrucción: A partir de las palabras generadoras identificadas en el instrumento arcoíris cognitivo emocional, hacer un relato de sentido de sí mismo y terminar con un decreto personal (acróstico).

Matriz de sistematización de resultados de codificación axial. Relatos de construcción de sentido de sí mismo

Resultados de codificación axial, automática Atlasti

Codificación	Categorías de núcleo emergentes	Descripción
D1	Fenómeno	Conflicto intra e interpersonales
D2	Condiciones causales	Autodesconocimiento, transmisión de actitudes y contagio emocional negativo, pocas oportunidades de desarrollo personal
D3	Condiciones intervinientes	Juzgar, malas relaciones interpersonales, formas inadecuadas de relación interpersonal, desorganización del docente
D2	Estrategias	Imposición, autoritarismo, evasión de responsabilidades, maltrato
D3	Consecuencias	estrés, temor, timidez, desmotivación, desconfianza, clases tensas, mal manejo de grupo y del tiempo



Sara Esperanza Lucero Revelo

Doctora en Educación, Universidad de Baja California, Colima México. Doctora en Psicorehabilitación y Educación Especial, Universidad Central del Ecuador. Magíster Educación de Adultos, Universidad San Buenaventura de Cali. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Abierta y a Distancia –UNAD-. Diplomado Estrategias en Intervención Social, Universidad Mariana, Pasto; Diplomado de Investigación Cualitativa, Universidad Mariana; Diplomado en Investigación Científica, Universidad Mariana; Diplomado en Espacios de Aprendizaje Virtual; Diplomado en B-learning, Universidad Mariana. Psicóloga, Universidad Central del Ecuador. Psicoterapeuta Acreditada. Licenciada en Educación Básica, Universidad Mariana.

Perfil Profesional

Docente universitaria titular. Investigadora Asociada a Minciencias. Psicóloga con experiencia en el sector oficial y privado en las áreas de Psicorehabilitación, Educación, Psicoterapia. Experiencia docente y directiva, asesora y jurado de investigación. Par evaluador nacional e internacional; Par evaluador y consultora nacional e internacional. Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) México. Consultora de OIM. Ponente nacional e internacional. Escritora de libros y artículos.



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<http://editorial.umariana.edu.co/libros/index.php/editorialunimar>