



FONDO SECTORIAL DE EDUCACIÓN  
Inclusión Digital Educación con Nuevos Horizontes

**Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: formación docente y evaluación de impacto.**  
FSED\_2\_2018\_1\_150661



INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN  
Octubre 2021

Con el apoyo de:



AGENCIA NACIONAL  
DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN



Fundación **Ceibal**

Responsable: dra. Cindy Mels (Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay)

Equipo de investigación:

Diego Cuevasanta

Leticia Lagoa

Gabriela Collazzi

Mariana Antonelli

En colaboración con:

Programa Noveles del Uruguay (Consejo de Formación en Educación, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación Técnico-profesional)

Red Global de Aprendizajes Uruguay

Departamento integral del Estudiante, Dirección de Educación Secundaria

Con el apoyo de:

Christian Berger, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

Martin Valcke, Department of Educational Studies, Ghent University

Matías Dodel, Departamento de Ciencias Sociales, UCU

Daniel Trías, Departamento de Educación, UCU

La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y de la Fundación Centro Ceibal para el Estudio de las Tecnologías Digitales en la Educación bajo el código FSED\_2\_2018\_1\_150661.

<https://picauguay.wordpress.com/>

## Contenido

Resumen .....	5
1. Introducción .....	6
1.1. Los docentes como facilitadores de las habilidades socioemocionales para la convivencia .....	7
1.2. PICA: currículum y materiales didácticos para facilitar el ASE en educación media ...	8
1.3. El desarrollo profesional docente mediante TICs: desafíos para el diseño de una propuesta de formación online .....	8
1.4. Problema y objetivos .....	9
2. Diseño metodológico .....	10
3. Estudios y resultados .....	12
3.1. Estudio 1. Revisión sistemática de la bibliografía .....	12
3.1.1. Estrategia de búsqueda de datos .....	12
3.1.2. Análisis de datos .....	12
3.1.3. Resultados .....	13
3.2. Estudio 2. Percepción docente sobre habilidades socioemocionales, convivencia y el uso de TICs para la formación en servicio. ....	14
3.2.1. Muestreo y Participantes .....	14
3.2.2. Procedimiento .....	15
3.2.3. Análisis de datos .....	15
3.3. Estudio 3. Evaluación docente .....	17
3.3.1. Muestreo y participantes .....	17
3.3.2. Procedimiento .....	18
3.3.3. Intervención .....	19
3.3.4. Instrumentos de evaluación cuantitativa .....	22
3.3.5. Análisis de datos cuantitativos .....	22
3.3.6. Resultados cuantitativos .....	23
3.3.7. Recolección y análisis de datos cualitativos .....	25
3.3.8. Resultados cualitativos .....	26
3.4. Estudio 4. Investigación acción participativa: explorando el modelo de formación por andamiaje por expertos .....	29
3.4.1. Escenario y participantes .....	30
3.4.2. Procedimiento .....	31
3.4.3. Recolección y análisis de datos .....	34
3.4.4. Resultados .....	35
3.5. Estudio 5. Los predictores de la autoeficacia docente durante la suspensión de clases presenciales por la emergencia sanitaria por COVID-19 .....	40

4. Conclusiones .....	40
5. Transferencia de conocimiento y difusión de resultados .....	43
Referencias.....	46
Anexo .....	53

# Resumen

Existe un consenso sobre la necesidad de incorporar la formación de habilidades socioemocionales (HSE) en los sistemas educativos del siglo XXI. Numerosos estudios han comprobado que estas habilidades inciden sobre el aprendizaje y el bienestar, a la vez que son un requisito para la convivencia. Pueden ser fomentadas a través de la intervención educativa y son particularmente relevante en la adolescencia. El desarrollo de la autoeficacia docente – la creencia de ser capaz y contar con las herramientas docente para abordar el problema – es un factor clave para fomentar practicas educativas efectivas para la promoción de las HSE y la convivencia en el aula, aunque se sabe poco sobre cómo desarrollarla.

El objetivo general de este estudio fue la promoción de HSE y la convivencia en ciclo básico de educación media mediante el desarrollo profesional de docentes en servicio y el ofrecimiento de materiales didácticos para trabajar el tema con sus estudiantes en clase. En ambos compontes, se incorporan TICs como medio para promover el aprendizaje activo. De acuerdo con la teoría original de Bandura (1997) sobre autoeficacia, adaptado para docentes por Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) y complementado por Morris (2016), se supone que la adquisición de contenidos específicos, la reflexión crítica sobre las practicas educativas y el acumulado de experiencias positivas, llevan a mayores niveles de autoeficacia para facilitar las HSE y convivencia en el aula. Exploramos dos modelos de formación – una formación teórica-practica online vía CREA y otra en un formato colaborativo apoyado por facilitadores – para entender su impacto sobre los docentes.

Como primer objetivo específico, se propuso conocer los antecedentes, la percepción y necesidades de docentes de educación media acerca de la formación socioemocional para la convivencia, así como el uso de TICs como herramienta para facilitar el desarrollo profesional. A estos efectos, se realizaron dos estudios exploratorios y descriptivos: un estudio bibliográfico de los conceptos centrales y antecedentes del tema; un estudio cualitativo en base a grupos focales con docentes de liceos públicos de Maldonado, Montevideo y Canelones. Ambos estudios dieron insumos para los contenidos y formato de la formación docente online en torno a la facilitación de las HSE y la convivencia en los centros educativos. El segundo objetivo fue implementar y evaluar el programa de formación, en base a un estudio cuasi-experimental. Tercero, se propuso explorar mediante una investigación-acción participativa un modelo de desarrollo profesional docente por andamiaje por expertos, para fomentar las practicas docente a favor de las HSE y la convivencia. Por último, los datos recogidos a través del proyecto pretenden aportar a la producción de conocimientos sobre las fuentes de la autoeficacia docente.

El trabajo se desarrolló en base a 5 estudios, aportando conocimientos sobre el doble discurso que aplican los docentes sobre las habilidades socioemocionales y la convivencia, sus preferencias en cuanto a actividades de desarrollo profesional incorporando TICs, los predictores de la autoeficacia docente, los aportes de un formato de formación docente facilitado por expertos. Además, se pone a disposición de la comunidad educativa un manual, un juego de mesa y un curso en CREA que pretende promover que los docentes sean facilitadores de habilidades socioemocionales para la convivencia en educación media.

# 1. Introducción

El aprendizaje socioemocional (ASE) refiere al proceso de adquisición y aplicación de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten entender y manejar las emociones, proponerse y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía para otros, resolver problemas, establecer relaciones positivas con otros, resolver problemas y tomar decisiones responsables (Weissberg et al., 2015). Puede ser entendido como requisito para la formación ciudadana, en la medida que promueve la responsabilidad personal, la participación cívica y una orientación hacia la justicia y equidad (Jagers et al., 2019). Sus beneficios para la salud mental y el bienestar colectivo, el rendimiento académico, la trayectoria educativa, laboral y social han sido ampliamente documentados (Cefai et al., 2018; Taylor et al., 2017). La necesidad de fomentar el ASE a través del sistema educativo se manifestó aún más a la luz de la emergencia sanitaria por COVID-19 (Cahill et al., 2020).

Las HSE comienzan a desarrollarse muy tempranamente en el ciclo vital, un proceso que continua a través de toda la vida. No obstante, la aceleración de la plasticidad neurológica en la adolescencia, junto con los procesos sociales típicos para esta etapa vital poniendo énfasis progresivo en los vínculos interpersonales y la construcción de identidades individuales y colectivas, hacen que la adolescencia constituye una particular oportunidad para fomentar la conducta prosocial y el desempeño académico de forma efectiva a través del ASE (Borst & Srinivasan, 2020; Berger et al., 2011; Heckman & Kautz, 2014).

Es amplia la evidencia científica que comprueba que las HSE pueden ser fomentadas a través de la intervención educativa (para un metaanálisis, Taylor et al., 2017). En promedio, dichas intervenciones mejoran el rendimiento académico con 11% (Durlak et al., 2011) y generan un retorno económico de 29% del PBI (Duraiappah & Sethi, 2020). Considerando sus ventajas y tomando en cuenta las demandas educativas para el siglo XXI, organismos internacionales como la OCDE (2015), UNICEF (2019), UNESCO (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020) y el Banco Mundial (Sanchez Puerta et al., 2016) recomiendan su inclusión en sistemas educativos a nivel mundial. Uruguay parece alinearse con esta tendencia. ANEP (2017) a través del establecimiento de un marco curricular de referencia nacional, considera central la construcción del espacio educativo como un ámbito de cohesión social, incorporando aspectos como la creatividad, la comprensión de los otros, la resolución de problemas, la participación activa, la socialización y el trabajo colaborativo, ya sea como contenido explícito o como eje transversal, a lo largo de todo el trayecto educativo. Si bien todavía no se puede hablar de una política nacional, su apoyo a iniciativas como la Red Global de Aprendizajes (buscando la transformación educativa en torno a 6 competencias para el aprendizaje profundo, como la ciudadanía, el trabajo en colaboración, pensamiento crítico y el carácter), así como la inclusión de un componente socioemocional en el Programa de apoyo a la educación media y a la formación en educación (PAEMFE, 2021), ratifica su compromiso con la promoción de las habilidades socioemocionales por parte del sistema educativo. En el contexto nacional, la promoción de las HSE se encuentra estrechamente vinculada con el abordaje de la convivencia en los centros educativos (INEEd, 2019; Mels et al., 2021).

Durlak et al. (2010; 2011) concluyen que para ser efectivos, los programas de ASE deben componerse por (1) un entrenamiento adecuado de docentes, con apoyo continuo en su proceso de aprendizaje teórico y práctico, así como (2) la provisión de un currículum, incorporable en la práctica cotidiana del aula. El éxito y la sostenibilidad de intervenciones

educativos para promover el ASE depende de la medida en la cual se adapta a la ecología de la comunidad educativa en la que sea implementada. Se recomienda, por ende, usar una estrategia participativa en su diseño e implementación (Cefai et al., 2018).

## 1.1. Los docentes como facilitadores de las habilidades socioemocionales para la convivencia

Para la implementación del aprendizaje socioemocional, el rol de los docentes es clave. En su metaanálisis de 213 programas de ASE, Durlak et al. (2011) demostraron que solamente son efectivos (tamaño de efecto .34) en el caso que son llevados a cabo por docentes, frente a la implementación por profesionales o investigadores externos a la institución educativa. Los docentes no solamente son los responsables de la generación de oportunidades de aprendizaje y un clima social oportuno para el ASE en el aula, también actúan como modelos centrales en los procesos de socialización de niños y adolescentes (Schonert-Reichl, 2020).

En su informe “Repensando la educación” la UNESCO identifica a la falta de formación por parte de los docentes como uno de los factores claves que impiden la implementación del ASE (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020). En Uruguay, la Encuesta Nacional Docente de 2015 demostró que los docentes perciben como carente su formación para abordar retos educativos transversales que implican componentes socioemocionales y hacen referencia a la convivencia (ej., atención a la diversidad, problemas de conducta) (INEEd, 2017).

A pesar del rol clave de los docentes en el ASE de sus estudiantes, pocos estudios han puesto el foco en los conocimientos y creencias de docentes sobre ASE, así como sus propias HSE, no obstante elementos esenciales para fomentar procesos de ASE en sus estudiantes (Domitrovich et al., 2016; Jennings et al., 2020). Algunos antecedentes han identificado a la autoeficacia docente como predictor de la implementación efectiva de programas que promueven las HSE y convivencia escolar (Collie et al., 2012; Humphrey et al., 2013).

La autoeficacia docente se refiere a la creencia de los docentes acerca de su capacidad para promover los aprendizajes de sus estudiantes a través de varias tareas en sus aspectos cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales (Wyatt, 2014). Construye sobre el concepto original de Bandura (1977) que define a la autoeficacia como uno de los predictores más importantes de la motivación humana. La autoeficacia docente favorece la calidad del ambiente de aprendizaje en el aula, se asocia con mejores desempeños de los estudiantes y es beneficioso para el bienestar del docente (Zee & Koomen, 2016). Un metaanálisis de Wyatt et al. (2018) muestra que la autoeficacia docente puede fomentarse a través de la adquisición de contenidos específicos (o sea, actividades de formación formal), la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, la retroalimentación y el acumulado de experiencias y emociones positivas. También importan aspectos del entorno educativo, como el nivel socioeconómico del alumnado y la disponibilidad de recursos educativos adecuados. Por ejemplo, la disponibilidad de un currículum y materiales didácticos, así como el acceso adecuado a apoyos logísticos y tecnológicos (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). No obstante Wyatt (2014) indica que los procesos a través de los cuales los docentes desarrollan su autoeficacia y – consecuentemente – fortalecen sus prácticas

educativas, son altamente contextualizados y requieren de estudios cualitativos y mixtos para ser entendidos.

## 1.2. PICA: currículum y materiales didácticos para facilitar el ASE en educación media

Retomando los resultados de Durlak (2011), un currículum para ASE debería cumplir con 4 características para ser efectivo: usar un abordaje paso por paso que permite aprender a dominar secuencialmente los elementos que componen una habilidad, usar métodos de aprendizaje activo (por ejemplo, juego de roles, trabajos prácticos), enfocar específicamente en el desarrollo de habilidades (en vez de contenidos), y explicitar sus metas de aprendizaje.

De acuerdo con esos criterios y en base a un estudio participativo con educadores y estudiantes de dos liceos públicos en la zona noroeste de Montevideo, se desarrolló el programa PICA, proponiendo una guía didáctica, con un marco de intervención, propuestas de actividades en formato taller abordando objetivos específicos en función de ese marco, así como materiales didácticos de apoyo (Mels et al., 2018). Un estudio piloto en 2017 con la participación de 4 docentes y cerca de 70 adolescentes de 2 liceos públicos pudo recoger los beneficios de la intervención por un estudio cuasi experimental (n=113), demostrando una disminución de exposición a la violencia indirecta y síntomas internalizantes, así como mejores indicadores de autoeficacia académica y regulación emocional (Mels et al., 2018).

El uso de TICs en ASE es incipiente, presentándose como herramienta para el desarrollo profesional docente y medio complementario para facilitar experiencias de ASE (Stern et al., 2015). Dado que las tecnologías digitales forman parte de la vida social y diaria de muchos jóvenes, su inclusión pedagógica en programas de ASE aporta al aprendizaje multimodal de las HSE. Por lo tanto, uno de los objetivos de este proyecto fue la incorporación de nuevas actividades en el currículum de PICA, incorporando el uso de TICs en un formato lúdico para fomentar las HSE y la convivencia.

## 1.3. El desarrollo profesional docente mediante TICs: desafíos para el diseño de una propuesta de formación online

La formación continua de los agentes educativos se presenta como una oportunidad para atender a las demandas y desafíos en un mundo que presenta cambios continuos y acelerados (Banco Mundial, 2018). Un análisis de las propuestas de formación continua para docentes en Latinoamérica concluye que la oferta abarca – a grandes rasgos – cuatro categorías: cursos, talleres o seminarios de actualización; aprendizaje entre pares basado en la reflexión sobre la práctica pedagógica; especializaciones; licenciaturas y postgrados, ya sea en modalidad presencial, a distancia o mixta (semipresencial) (UNESCO, 2013). No obstante, estas iniciativas muchas veces no generan aprendizajes adecuados para cambiar las prácticas docente (Easton, 2008).

En su revisión sistemática de la literatura, Darling-Hammond et al. (2017) concluyen que las propuestas de desarrollo profesional docente que logran ser efectivas comparten las siguientes características: enfocarse en áreas específicas de la enseñanza, incorporar el aprendizaje activo, ser colaborativo, ofrecer apoyo por parte de expertos y promover la

retroalimentación. Si bien estas características pueden ser logradas en propuestas de formación en un formato clásico de curso, el andamiaje por expertos surge como un formato innovador para fomentar el desarrollo profesional docente, ofreciendo la ventaja que permite cambiar de forma efectiva las creencias motivacionales de los docentes – ej., la autoeficacia – acerca de sus prácticas (Kleickmann et al., 2015). En el contexto de ASE, la facilitación por parte de expertos se considera un camino hacia la capacitación contextualizada de docentes en servicio, a la vez que promueve a la planificación, el intercambio y la reflexión sobre las prácticas educativas (Trach et al., 2018).

Varias barreras desincentivan la asistencia de los docentes en servicio a actividades de formación. Según TALIS 2018, los profesores tienden a participar menos en programas de desarrollo profesional cuando no las pueden realizar durante su horario laboral y cuando deben cubrir ellos mismos los costos de la participación, traslados y materiales necesarios (OCDE, 2019). Las TICs poseen un potencial importante para aportar a la formación profesional de los docentes en servicio (Baez et al., 2013; UNESCO, 2013). Generan oportunidades para propuestas de educación abierta y a distancia, superando barreras de acceso (Hinostroza, 2017) y permiten incorporar una amplia cantidad de habilidades afectivas, colaborativas y prácticas, fomentando la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico (Snape, 2017). No obstante, la disponibilidad de los recursos tecnológicos no garantiza que haya incentivos suficientes para participar de las propuestas (Thorpe, 2005).

Según el Modelo de la Aceptación de la Tecnología (Tondeur et al., 2008), la familiarización de los docentes con los recursos tecnológicos y digitales es considerada clave para su uso. En esa línea, América Latina se presenta como una de las regiones que más ha apostado en la incorporación de las TICs en el sector educativo, tanto en equipamiento, conectividad y capacitación de los docentes (López et al., 2014). Por otro lado, el modelo también destaca que, para que los docentes acepten el uso de las tecnologías como una oportunidad viable y atractiva, la percepción de su utilidad y la calidad de su diseño se vuelve primordial (Tondeur et al., 2008). Hasta donde sabemos no existen antecedentes regionales que recogen recomendaciones para el diseño de una oferta de desarrollo profesional virtual para docentes, tomando en cuenta sus opiniones y experiencias.

## 1.4. Problema y objetivos

De la revisión de la literatura sobre la formación de docentes, particularmente en la órbita de las HSE para la convivencia, se desprenden varias aristas al ser abordado en este proyecto:

- La necesidad de contar con una propuesta de formación online, acompañado por un currículum y materiales didácticos para el ASE, de acuerdo con las necesidades y preferencias de los docentes nacionales.
- La necesidad de profundizar en los predictores de la autoeficacia docente, requisito para la promoción de las HSE y prácticas educativas innovadoras.
- La necesidad de ahondar en los mejores modelos para formar a los docentes en servicio y elevar su autoeficacia para el ASE, ya sea en formato de curso o formato de andamiaje por expertos.

Este trabajo, por el momento en el cual fue ejecutado, se encuentra atravesado por los desafíos y cambios educativos generados por la pandemia de COVID-19. Por lo tanto, se agregó al problema de estudio la necesidad para contextualizar su impacto sobre las prácticas y autoeficacia docente.

### *Objetivo general*

El objetivo general de este proyecto fue la promoción de HSE y la convivencia en ciclo básico de educación media mediante el desarrollo profesional de docentes en servicio y el ofrecimiento de materiales didácticos para trabajar el tema con sus estudiantes en clase. Se limitó el trabajo principalmente a liceos públicos de 3 departamentos: Montevideo, Maldonado y Canelones.

### *Objetivos específicos*

1. Desarrollar un programa de formación virtual para docentes, tomando en cuenta (a) recomendaciones tomadas de la literatura académica, (b) la percepción y necesidades de los docentes acerca del ASE y la convivencia, (c) así como sus preferencias en el uso de TICs.
2. Implementar el programa de formación dirigido a actores educativos en centros educativos de educación media básica, para promover que sean facilitadores del ASE y la convivencia. El programa consiste en dos componentes: (a) una propuesta de formación virtual, facilitado vía CREA; (b) una propuesta de formación en acción, mediado por un experto en ASE.
3. Evaluar (a) la efectividad del programa y (b) el proceso de implementación.
4. Conocer los predictores de la autoeficacia docente (a) para el abordaje de las habilidades socioemocionales y la convivencia, (b) durante la suspensión de clases presenciales por la emergencia sanitaria por COVID-19
5. Difusión y divulgación

## 2. Diseño metodológico

Este trabajo se posiciona desde un paradigma pragmático, proponiendo un diseño mixto que busca derivar conocimientos pluralistas para aportar a la solución efectiva de un problema social (Cresswell & Cresswell, 2018). Se realizaron 5 estudios, guiados por cuatro objetivos específicos planteados. A modo de preparación y desarrollo para la etapa de implementación y evaluación, también se realizó el procesamiento de datos secundarios o recogidos previo a este proyecto, aportando información valiosa para la realización de los estudios planificados.

Tabla 1.

Resumen diseño metodológico del proyecto

<b>PARTE 1 – DESARROLLO</b>				
Estudio 1	Cualitativo	Revisión bibliográfica	Objetivo 1a	Informe disponible <sup>1</sup>
Estudio 2	Cualitativo	Grupos focales con 54 docentes de 4 liceos públicos en Maldonado, Montevideo y Canelones	Objetivo 1b	Artículo en elaboración
			Objetivo 1c	Artículo en revisión <sup>2</sup>
Procesamiento de datos secundarios	Mixto	Percepción docentes y estudiantes sobre la violencia en el centro educativo y barrio	Aporte a objetivo 1b	Artículo publicado <sup>3</sup>
Propuesta de formación docente y materiales para aplicación práctica con adolescentes en el aula (incluyendo el uso de TICs) disponible en CREA.			Objetivo 2	Libro con los materiales de formación publicado <sup>4</sup>
<b>PARTE 2 – IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN</b>				
Procesamiento de datos secundarios	Cuantitativo	Validación psicométrica instrumentos previstos a usar en estudio 3	Aporte a objetivos 3 y 4	Artículo publicado <sup>5</sup>
Estudio 3	Cuantitativo	Cuestionarios autoadministrados en grupo de control ( $n=100$ ) y grupo de intervención ( $n=113$ ) previo y post formación virtual	Objetivo 4a	Informe a demanda, base para un artículo a elaborar. Informe psicométrico disponible <sup>6</sup>
	Cualitativo	Grupos focales con 53 docentes, participantes de la formación virtual	Objetivo 3a Objetivo 3b	Informes a demanda, artículo en elaboración
Estudio 4	Cualitativo	Investigación acción participativa (3 docentes de un liceo en Canelones) con múltiples métodos	Objetivo 3b	Informe a demanda, base para un artículo a elaborar
Estudio 5	Cuantitativo	Cuestionarios autoadministrados en muestra representativa de $n=725$ docentes de educación primaria	Objetivo 4b	Artículo en revisión <sup>7</sup>

<sup>1</sup> <https://picauruguay.files.wordpress.com/2021/10/informe-1-revision-bibliografica-intervenciones-docente.pdf>

<sup>2</sup> Mels, C., Lagoa, L., Collazzi, G., y Cuevasanta, D. (en revisión). Formación continua de docentes: explorando desafíos y propuestas digitales viables.

<sup>3</sup> Mels, C., Lagoa, L., & Cuevasanta, D. (2021). Exploring exposure to intertwined community violence among Uruguayan adolescents using a mixed-method approach. *Journal of Community Psychology*. <https://doi.org/10.1002/jcop.22709>

<sup>4</sup> Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G. (2021). *PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos*. Montevideo: UCU. <https://doi.org/10.22235/pica.2021>

<sup>5</sup> Panizza, M.E.; Cuevasanta, D., & Mels, C. (2020). Desarrollo y validación de un instrumento de evaluación de habilidades socioemocionales en sexto año de educación primaria en Uruguay. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 37, e190066. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066>

<sup>6</sup> [https://picauruguay.files.wordpress.com/2021/10/informe-psicometrico\\_final.docx.pdf](https://picauruguay.files.wordpress.com/2021/10/informe-psicometrico_final.docx.pdf)

<sup>7</sup> Mels, C., Urruticoechea, A., & Cuevasanta, D. (in review). COVID-19 as opportunity: how experiences of remote education relate to teacher self-efficacy.

En los estudios 2, 3 y 4, se facilitó un consentimiento informado a los participantes previo a su participación, aclarando el anonimato de los datos y su utilización, así como el carácter voluntario de la participación y su derecho de retirarse en cualquier momento. En el caso del estudio 5 se trabajó sobre datos proporcionados por Plan Ceibal.

El proyecto fue aprobado por el Comité de ética en investigación de la Universidad Católica del Uruguay.

## 3. Estudios y resultados

### 3.1. Estudio 1. Revisión sistemática de la bibliografía

#### 3.1.1. Estrategia de búsqueda de datos

Se propuso una exploración sistemática de la literatura, para identificar qué constructos son pertinentes para incorporar en la formación docente sobre (*pregunta 1*) HSE y (*pregunta 2*) la convivencia, y cómo trabajarlas. Adicionalmente, se investigó la literatura para entender (*pregunta 3*) cómo podrán ser incorporadas las TICs en programas para promover las habilidades socioemocionales y la convivencia. A los efectos, se realizaron 3 búsquedas en las bases de datos de EBSCO, con combinaciones de palabras de búsqueda en inglés y español:

- Búsqueda 1: Intervención AND Socioemocional AND Docente / Intervention AND Social emotional AND Teacher. Se hallaron 31 trabajos académicos considerados pertinentes (6 en español, 25 en inglés).
- Búsqueda 2: Intervención AND Convivencia AND Docente / Intervention AND School climate AND Teacher. Se hallaron 23 trabajos pertinentes (10 en español, 13 en inglés).
- Búsqueda 3: Social emotional AND technology AND intervention AND education. Se hallaron 14 artículos considerados como pertinentes.

Información detallada sobre las decisiones metodológicas tomadas están disponibles en <https://picauguay.files.wordpress.com/2021/10/informe-1-revision-bibliografica-intervenciones-docente.pdf>

#### 3.1.2. Análisis de datos

Se sistematizaron los artículos de acuerdo a los siguientes indicadores: Autores, Año, Pertinente/ No pertinente/ Se repite, Tipo de artículo (revisión, meta análisis, resultados de investigación, desarrollo de intervención), Palabras claves/Descriptor, Pregunta de investigación, Diseño metodológico (cuantitativo cualitativo, correlacionales, psicométricos), Población, Descripción de la formación/intervención dirigida a adultos, Descripción de la formación/intervención dirigida a estudiantes, Descripción de la metodología para la evaluación de adultos, Descripción de la metodología para la evaluación de estudiantes, Resumen de resultados, País de origen, Observaciones y Referencias de interés. Los contenidos fueron analizados extrayendo la información relevante para las preguntas de investigación.

### 3.1.3. Resultados

Los principales resultados, en cuanto a su relevancia para el diseño de una propuesta de formación en HSE y convivencia para docentes, son:

- Que prácticamente no se encuentran formaciones en formato online sobre estos temas. No obstante, la literatura establece que, dada la flexibilidad y accesibilidad que permiten los cursos online, es de interés que se generen capacitaciones en formato online, preferentemente en combinación con actividades educativas presenciales.
- Es necesario incluir los sustentos teóricos del ASE y el abordaje de la convivencia para que los docentes puedan comprender, reflexionar y generar cambios reales en sus prácticas. No obstante, las formaciones que constan únicamente de la exposición teórica no son efectivas. Las propuestas deben brindar herramientas concretas para lidiar con situaciones cotidianas, solucionar conflictos y promover la comunicación. Se realizan preferiblemente en modalidad de taller.
- Los programas de formación para los docentes deben estar en sintonía con los de los estudiantes, de manera tal que los docentes puedan experimentar lo que se pretende generar en los adolescentes.
- Es pertinente trabajar la autoeficacia docente en relación con estos temas, ya que determinará lo que los estudiantes aprenden.
- Para el abordaje de la convivencia, se recomienda incluir una contextualización de la violencia en un marco ecológico y así permitir que se comprenda, no como un fenómeno específico de la institución o de algunos estudiantes, sino como una característica social que se traduce en las aulas.
- Se debe implicar el rol del docente en la convivencia y poner en claro que es un rol activo. También es recomendable problematizar la práctica docente disciplinar y el uso de las sanciones como una forma de resolver conflictos.
- Con el objetivo de que los docentes puedan apropiarse de los contenidos y lograr intervenciones que sean relevantes en cada contexto, es importante ofrecer programas que demuestren flexibilidad en su aplicación.

Las principales herramientas recomendadas para para incluir en un programa de formación para docentes en HSE y convivencia son:

- Espacios de discusión y problematización de los contenidos donde el docente facilite y potencie las discusiones.
- Roleplay que permita conectar los contenidos con situaciones reales.
- El ambiente lúdico y el trabajo mediante juegos, pudiendo encontrar entre ellos de cooperación, confianza, distensión.
- Ofrecer herramientas y estrategias para afrontar los problemas, reconocer las emociones, entre otras.
- Trabajo con mentores.
- Observaciones entre docentes.
- Planificación conjunta.

En cuanto a las recomendaciones para la incorporación de TICs en el abordaje de las HSE, en términos generales se puede concluir que el estado del arte es limitado. Parece ser importante que se destaque el carácter interactivo de las propuestas de promoción del ASE

en base a las TICs. Persiguiendo este objetivo se recomienda incorporar una diversidad de herramientas y actividades para poder aprovechar al máximo la modalidad, entre otros:

- preguntas
- foros
- trabajo con videos
- mapas conceptuales
- diarios de aprendizaje.

Los videos son otro instrumento que se encuentra presente en varios antecedentes en intervenciones para promover ASE. El trabajo con éstos debe incluir elementos que faciliten la reflexión como preguntas, creación de mapas conceptuales, discusiones en equipo con el fin de que no sea un elemento que permita únicamente el reforzamiento de las conductas esperadas y se logre una profundización en los conceptos trabajados.

## 3.2. Estudio 2. Percepción docente sobre habilidades socioemocionales, convivencia y el uso de TICs para la formación en servicio.

### 3.2.1. Muestreo y Participantes

La muestra por conveniencia se compuso con la colaboración de referentes del Departamento Integral del Estudiante de la Dirección General de Educación Secundaria, quienes identificaron 10 liceos en base a los siguientes criterios: contar con ciclo básico, ubicados en los departamentos de Montevideo, Canelones o Maldonado, pertenencia a la Red Global de Aprendizajes (con el objetivo de asegurar antecedentes en formación continua mediada por TICs). De esta lista, se seleccionaron 4 centros tratando de llegar a una variación máxima (Ritchie et al., 2003).

El equipo de investigación – con formación de base en psicología y psicopedagogía – tomó contacto con la dirección de los liceos seleccionados (dos en Montevideo, uno en Maldonado y uno en Canelones) con el objetivo de presentar el estudio y extender la invitación para participar. En un liceo, no se concretó la participación por falta de interés. Consiguientemente, se procedió tomado contacto con otro liceo de características similares de la lista inicial, llegando a los cuatro liceos participantes.

Se realizó un encuentro inicial con el cuerpo docente de cada centro en el espacio de coordinación institucional, permitiendo atender a dudas e invitarlos a participar en grupos focales. La participación fue voluntaria, llegando a un total de 54 participantes. La tabla 1 resume las características de la muestra. Se destaca la participación de agentes educativos de docencia directa e indirecta, en muchos casos ejerciendo un doble rol (directores, adscriptos, preparadores de laboratorio, etc.) y abarcando diferentes grados educativos.

Tabla 1  
*Características de la muestra (n=54)*

Localidad	Liceo	Frecuencia (%)	Frecuencia (% localidad)
Montevideo	1	8 (14,8%)	59,2%
	2	24 (44,4%)	
Interior	3	13 (24,1%)	40,8%
	4	9 (16,7%)	
<b>Total</b>		54 (100%)	100%
		<b>M (SD)</b>	<b>Rango</b>
Edad		41,04 (10,30)	25-62
Años de ejercicio		15,85* (10,76)	13.516

\*Media calculada en base a n=39

### 3.2.2. Procedimiento

Los grupos focales tuvieron lugar en la institución educativa, durante el horario de coordinación institucional. La duración de los grupos focales fue de entre una y dos horas, dependiendo de la dinámica y cantidad de participantes en cada centro. Previamente, todos los participantes llenaron un breve formulario para recoger los siguientes datos sociodemográficos: sexo, edad, años de experiencia, materia que impartía.

Se trabajó en base a un guion semiestructurado, en torno a dos preguntas centrales, dando lugar a preguntas de profundización, siguiendo el flujo natural de la conversación:

*Pregunta 1:* ¿Qué formación y herramientas necesitan para poder abordar la convivencia en el aula y las habilidades socioemocionales para la convivencia en educación media básica?

*Pregunta 2:* ¿Si esa formación fuera semi presencial, qué características debería tener para que fuera efectiva?

### 3.2.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el Software QDA Miner y adoptando el abordaje temático analítico (“thematic analytical approach”). Este abordaje, una elaboración de la teoría fundamentada, permite identificar, analizar y reportar patrones de temas que surgen de los datos, estableciendo una gestión transparente y sistemática de los datos a través de la jerarquía analítica (Ritchie et al., 2003). Tras la familiarización con los datos, se estableció un sistema de codificación inicial. Dos codificadores trabajaron de forma independiente, seleccionando segmentos de texto y asignándoles códigos, identificando tendencias y relaciones entre contenidos temáticos para luego contrastar sus resultados, complementarlos y ajustar el sistema de códigos. Se estimó el grado de acuerdo entre codificadores tomando en cuenta la proporción de códigos concordantes en cada caso (liceo) y el alpha de Krippendorff (Lombard et al., 2002). Los códigos que arrojaron valores de alpha cercanos o inferiores a cero o una concordancia menor al 50% fueron revisados por el equipo, estableciendo acuerdos en cuanto a los ajustes requeridos en el sistema de códigos, sus definiciones y los segmentos de texto asignados a ellos.

El contenido de los códigos fue sintetizado para cada centro educativo y luego para la muestra total, permitiendo la triangulación de datos y usando el método comparativo constante para establecer relaciones entre códigos (Ritchie et al., 2003). Luego del análisis parcial de los datos, el equipo se volvió a reunir con los participantes en una nueva sesión del grupo focal para plantearles los resultados y recibir retroalimentación sobre su validez, dejándoles además la oportunidad para complementar los datos y sus interpretaciones, hacer correcciones y enriquecer el entendimiento de los resultados (Barbour, 2008).

#### 3.2.4. Resultados

Los resultados en relación a los elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar una oferta de desarrollo profesional online para docentes se retoman en el paper “Formación continua de docentes: explorando desafíos y propuestas digitales viables” en revisión en Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. En base al discurso de los docentes, se establecieron categorías emergentes que abordan el potencial de la formación continua, sus estrategias pedagógicas preferidas, la inversión de tiempo, el trabajo en equipo y el encuentro con otros, así como preferencias específicas en cuanto a ciertas actividades y herramientas digitales. Asimismo, el trabajo aporta recomendaciones concretas en términos del diseño de una oferta de formación continua para docentes incorporando TICs, a la vez que da pistas para entender los procesos que influyen en la participación y adherencia de los docentes a las propuestas de formación continua, contextualizándolos en el marco de los desafíos estructurales que atraviesa la profesión en la región.

En cuanto a las creencias de los docentes sobre HSE y convivencia, se destaca primeramente una noción poco clara sobre que son las HSE. Además, tienen muy poca presencia en el discurso de los docentes. En su abordaje de la convivencia, surgen 3 conceptos de relevancia en la vida escolar de los estudiantes, que podrán ser identificados como habilidades socioemocionales: la empatía, las habilidades de relacionamiento y, por último, la regulación de las emociones y la resolución de conflictos, que aparecen juntos, como concepto único en el discurso de los docentes. Aparecen dos ejes centrales en el discurso de los docentes en torno a estos conceptos: la mirada democrática (entendiendo a las HSE como instrumental para fomentar la tolerancia hacia la diversidad y la prevención de conflictos) y la mirada disciplinar (que ubica a las HSE como funcional para establecer respecto hacia las normas en el centro y la autoridad del docente). Se ejemplifica en la figura 1.

Figura 1.

Dos miradas hacia la funcionalidad de las HSE en los centros educativos.



Los resultados de este estudio fueron presentados en el Simposio: Cómo se aprende a desarrollar HSE en otros (formación inicial y continua) en el Encuentro Internacional de Habilidades Emocionales: el desarrollo y la colaboración en un mundo hiperconectado (Chile, Universidad del Desarrollo, septiembre 2020). Un artículo ampliando sobre estos datos se encuentra actualmente en elaboración.

### 3.3. Estudio 3. Evaluación docente

#### 3.3.1. Muestreo y participantes

Se realizó una convocatoria junto al programa Noveles del Uruguay del Consejo de Formación en Educación para invitar a educadores que se desempeñan en centros de educación media para inscribirse al curso de desarrollo profesional "Formación en convivencia – PICA". Los criterios de selección fueron (más info en el [link del llamado](#)):

- Pertenecer a los centros asociados al programa en Montevideo (9 liceos, 4 UTU), Canelones (4 liceos, 4 UTU), San José (1 liceo, 1 UTU), Maldonado (2 liceos).
- Contar con una disponibilidad mínima de 4 horas semanales de septiembre a noviembre 2020 para realizar actividades autogestionadas en la plataforma CREA.
- Disponibilidad para asistir a 2 encuentros presenciales (duración de 4 horas, a realizarse los días sábado 24/10 y 28/11)<sup>8</sup>
- Disponibilidad en 2021 para llevar adelante las herramientas que brinda el curso.

<sup>8</sup> Dado las recomendaciones del MSP y ANEP en torno a estas fechas, los encuentros se realizaron por Zoom.

Inicialmente, se inscribieron al curso un total de 117 actores educativos, en su mayoría de Montevideo (53%) pertenecientes al sector público (86,3% entre liceo y UTU), con una amplia mayoría del sexo femenino (86,3%). La edad de los participantes tuvo una media de 38 años aproximadamente y de 11 años de experiencia. Información detallada en la tabla 2.

En la semana de inicio de la intervención, se difundió una invitación a educadores del Programa Noveles que no participaron de la formación – dentro de la misma población de la que se definió para la intervención - para apoyar la evaluación de impacto del programa, respondiendo un cuestionario, constituyendo así el grupo de control.

El grupo control estuvo compuesto por un total de 101 participantes, al igual que el grupo formación, en su mayoría fueron de Montevideo (64,4%) y específicamente del sector público (83,2% entre liceo y UTU), con una predominancia del sexo femenino (83,2%). La edad promedio de los participantes fue de 40 años aproximadamente y de 13 años de experiencia. Información detallada en la tabla 2.

Tabla 2.

*Características de la muestra: n (%)*

		Grupo intervención		Grupo control	
		Pre test	Pos test	Pre test	Pos test
Sexo	Varón	15 (13,3)	7 (12,1)	17 (17,0)	5 (16,7)
	Mujer	98 (86,7)	51 (87,9)	83 (83,0)	25 (83,3)
Edad	18 a 25	9 (8,0)	2 (3,4)	1 (1,0)	1 (3,3)
	26 a 35	39 (34,5)	27 (46,6)	37 (37,0)	14 (46,7)
	36 a 45	38 (33,6)	17 (29,3)	32 (32,0)	9 (30,0)
	46 a 55	22 (19,5)	11 (19,0)	28 (28,0)	5 (16,7)
	55 o más	5 (4,4)	1 (1,7)	3 (3,0)	1 (3,3)
Años de experiencia	0 a 5	40 (35,4)	20 (34,5)	19 (19,0)	7 (23,3)
	6 a 15	45 (39,8)	25 (43,1)	53 (53,0)	19 (63,3)
	16 a 25	19 (16,8)	9 (15,5)	18 (18,0)	2 (6,7)
	26 a 35	7 (6,2)	3 (5,2)	10 (10,0)	2 (6,7)
	36 o más	2 (1,8)	1 (1,7)	-	-
Departamento	Canelones	22 (19,5)	10 (17,2)	17 (17,0)	5 (16,7)
	Maldonado	25 (22,1)	5 (8,6)	18 (18,0)	2 (6,7)
	Montevideo	59 (52,2)	36 (62,1)	65 (65,0)	23 (76,7)
	San José	7 (6,2)	7 (12,1)	-	-
Subsistema	Liceo Público	77 (68,1)	32 (55,2)	72 (72,0)	17 (56,6)
	UTU	20 (17,7)	12 (20,7)	11 (11,0)	3 (10,3)
	Liceo Privado	5 (4,4)	4 (6,9)	-	-
	Liceo mixto	9 (8,0)	9 (15,5)	14 (13,9)	9 (31,0)
	Sin responder	2 (1,8)	1 (1,7)	3 (13,0)	9 (31,0)

### 3.3.2. Procedimiento

El llamado para participantes a la formación fue difundido a través de un mailing y afiches de difusión por redes sociales y la página web tanto de PICA como del programa

Noveles. Las inscripciones estuvieron abiertas desde el 21/08/2020 hasta el 7/09/2020. Los educadores que se inscribieron para participar en la formación (grupo intervención), a la hora de su inscripción llenaron un cuestionario sociodemográfico y una serie de instrumentos online, estableciendo así una línea base (pretest, septiembre 2020).

Los participantes al grupo de control fueron convocados por mailing (a partir de CFE) que fue replicado por los participantes al curso y los referentes del programa noveles a través de sus redes sociales y contactos institucionales. La invitación por mail tenía el link a un formulario online, conteniendo una versión abreviada del cuestionario sociodemográfico y los instrumentos de evaluación. Esta recolección de datos tuvo lugar en durante la segunda y tercera semana de septiembre 2020.

Todos los participantes (grupo de control e intervención) fueron invitados nuevamente a responder los mismos instrumentos de evaluación en la semana en la cual se culminó la intervención (postest, noviembre 2020). Asimismo, el grupo de intervención participó en grupos focales (vía zoom), incorporado en el horario del encuentro final en el marco de las actividades de la formación.

Se agregó una tercera etapa de recolección de datos cuantitativos en el mes de mayo 2021, con la participación de 16 participantes del grupo de control y 38 participantes del grupo intervención. Todos los participantes recibieron un informe con resultados preliminares y para agradecer su participación les fue entregado un paquete con materiales de PICA (caramañola, pegotín y lapicera).

### 3.3.3. Intervención

A través de 10 sesiones formativas, se buscó generar un proceso de aprendizaje anclado en la práctica cotidiana docente, a través de tres principios:

- la construcción de conocimientos base en torno a la convivencia (incluyendo conceptos como la comunidad, la resolución de problemas, la violencia naturalizada y la violencia institucional), la participación y las habilidades socioemocionales.
- la generación de espacios de reflexión en torno a aspectos que hacen a la promoción de la convivencia como son las habilidades socioemocionales, la participación, la resolución de problemas, la violencia naturalizada y la violencia institucional, así como la reflexión acerca del rol docente y sus desafíos en la actualidad
- brindar un marco teórico, herramientas y materiales didácticas para desempeñarse como facilitadores de habilidades socioemocionales para la convivencia.

En cuanto al formato, se requirió una dedicación de 4 horas semanales, durante 11 semanas (el último módulo se desempeñó durante 2 semanas, al requerir la entrega de un trabajo final). Cada módulo implicaba el trabajo autónomo online (7 sesiones) o interactivo e sincrónico (3 sesiones), terminando en una entrega individual o grupal. Se siguió el esquema de contenidos y objetivos representado en la figura 1 (guía de curso completa disponible en <https://drive.google.com/file/d/1jxdbH7OUyyFVkJZNaJMSdcDIseEr-eXoV/view>).

Figura 2.

*Infografía de la propuesta de formación para docentes (intervención)*

Módulo	Nombre	Objetivos 
<b>1</b> 	<b>PICA: Formación en convivencia</b>  Encuentro inicial virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Conocer al equipo de PICA</li> <li>1.2 Contactar con el marco general de PICA, los aspectos centrales del curso y los criterios para su aprobación</li> <li>1.3 Tomar contacto con la plataforma virtual y sus principales herramientas</li> <li>1.4 Generar un lenguaje común para abordar el fenómeno</li> </ul>
<b>2</b> 	<b>Comunidad y convivencia: (re)pensar el encuentro educativo</b>  Formato virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 Tomar contacto con el entorno virtual y sus participantes</li> <li>2.2 Reflexionar sobre el concepto de convivencia</li> <li>2.3 Generar un lenguaje común</li> </ul>
<b>3</b> 	<b>Convivencia y violencia(s) institucional(es)</b>  Formato virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Reflexionar sobre cómo las dinámicas institucionales inciden en la convivencia</li> <li>3.2 Analizar las diferentes manifestaciones de la violencia y su relación con la convivencia</li> <li>3.3 Problematicar las prácticas y discursos educativos vinculados a la violencia institucional</li> </ul>
<b>4</b> 	<b>Vintage educativo: la formación en tensión</b>  Formato virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>4.1 Reconocer los desafíos del trabajo docente en Uruguay</li> <li>4.2 Reflexionar sobre el rol docente actual en las instituciones educativas</li> <li>4.3 Fomentar la autoeficacia del docente para abordar los desafíos</li> </ul>

Figura 2.  
(continuación)

<p>5</p> 	<p><b>Actores educativos: escenarios para la convivencia</b></p>	<p><b>5.1</b> Intercambiar experiencias y herramientas docentes para afrontar desafíos</p> <p><b>5.2</b> Practicar la toma de perspectiva de diversos actores educativos</p> <p><b>5.3</b> Conocer algunas herramientas y reflexionar sobre el docente como facilitador de la convivencia</p>	
<p>Encuentro presencial</p>	<p>6</p> 	<p><b>Habilidades socioemocionales para la convivencia</b></p>	<p><b>6.1</b> Explorar los abordajes conceptuales de las habilidades socioemocionales (HSE)</p> <p><b>6.2</b> Identificar las principales HSE para la convivencia</p> <p><b>6.3</b> Generar un lenguaje común</p>
<p>Formato virtual</p>	<p>7</p> 	<p><b>Participamos conviviendo, convivimos participando</b></p>	<p><b>7.1</b> Entender el rol central de la participación para la convivencia</p> <p><b>7.2</b> Reflexionar sobre el rol del docente como facilitador de la participación</p> <p><b>7.3</b> Visualizar e identificar acciones para generar mayor participación en el aula</p>
<p>Formato virtual</p>	<p>8</p> 	<p><b>Escucha y voz, la incidencia de nuestros gurises</b></p>	<p><b>8.1</b> Conceptualizar el proceso participativo y los elementos que lo componen, valorando la diversidad en el espacio educativo</p> <p><b>8.2</b> Reflexionar sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a su participación en el aula y a nivel institucional</p> <p><b>8.3</b> Elaborar posibles acciones de los actores educativos para favorecer la participación de todos los adolescentes en los espacios educativos</p>
<p>Formato virtual</p>	<p>9</p> 	<p><b>¿Reflexiones conceptuales = reflexiones finales?</b></p>	<p><b>9.1</b> Evaluar los contenidos abordados a lo largo del curso</p> <p><b>9.2</b> Relacionar el marco conceptual con la práctica docente</p>
<p>Formato virtual</p>	<p>10</p> 	<p><b>Píca y me voy</b></p>	<p><b>10.1</b> Favorecer el intercambio entre los docentes</p> <p><b>10.2</b> Sintetizar los principales aspectos trabajados en el curso</p> <p><b>10.3</b> Reflexionar sobre el rol docente como facilitadores para la convivencia</p> <p><b>10.4</b> Evaluación cualitativa del curso</p>
<p>Encuentro de cierre presencial</p>			

### 3.3.4. Instrumentos de evaluación cuantitativa

Se aplicaron cuatro escalas que relevan algunos aspectos vinculados a la convivencia en el centro educativo y las HSE del docente:

1. Realización personal en el trabajo: está conformada por 8 ítems que relevan aspectos que hacen a lograr afrontar eficazmente los desafíos en el aula, comprender a sus estudiantes, influir en el clima de aula y entender a sus estudiantes (ej. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis estudiantes). La escala de respuesta es de tipo Likert, de 0 “Nunca” a 4 “Todos los días”. Para responder a los diferentes ítems, se les da la siguiente consigna: “En cuanto a tu trabajo como educador en este centro educativo, ¿con qué frecuencia te sientes de la siguiente forma?” (Fernández, 2002).
2. Autoeficacia: percepción que tienen sobre la capacidad para realizar ciertas tareas o habilitar espacios que favorezcan el desarrollo de los adolescentes. Está compuesta por 8 ítems que son respondidos bajo la siguiente consigna: “Mientras trabajás en el centro educativo, ¿en qué medida puedes hacer lo siguiente?”. Algunos ítems de ejemplo son: Ayudar a los estudiantes a pensar críticamente o lograr resolver conflictos que se presentan en el aula. La escala de respuesta es de tipo Likert de 0 a 3, siendo 0 “No puedo hacerlo” y 3 “Puedo hacerlo mucho”. Se codificó una quinta opción que es “No es parte de mi tarea”, teniendo en cuenta que muchos de los ítems hacen referencia a aspectos del aula que no se corresponde con los participantes que completaron la encuesta (INEEd, 2017).
3. Vínculo con estudiantes: percepción de los adultos en relación a su vínculo con los estudiantes y entre ellos mismos, está compuesta por 5 ítems, como por ejemplo: Tengo un buen vínculo con la mayoría de los estudiantes. Para responder a cada uno de ellos, se les plantea la siguiente pregunta disparadora: “Pensando en tu trabajo en este centro educativo, ¿en qué medida consideras lo siguiente?”. Escala de respuesta tipo Likert que va desde 0 “Nunca o casi nunca” a 3 “Siempre o casi siempre” (INEEd, 2018).
4. Vínculo entre colegas: refiere a la percepción de docentes y técnicos sobre cómo es el trabajo a la interna del centro educativo en relación a la confianza, el respeto y el diálogo, está conformada por 6 ítems del estilo: Hay confianza entre los educadores y técnicos de este centro. Para responder a los ítems, se les plantea la siguiente consigna: “Pensando en el vínculo con tus colegas en este centro educativo, ¿en qué medida consideras lo siguiente?”. La escala de respuesta también fue Likert, de 0 “Nunca o casi nunca” a 3 “Siempre o casi siempre” (INEEd, 2018).

Los formularios se encuentran disponible en estos links: formulario grupo de control, formulario grupo intervención.

### 3.3.5. Análisis de datos cuantitativos

#### *Análisis psicométricos:*

Para cada instrumento, para ambos momentos de medida T1 y T2, se calcularon las propiedades psicométricas. A nivel de los ítems, se calculó media, mediana, moda, desviación estándar, asimetría, curtosis, mínimo y máximo. Para cada escala, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con método de Componentes Principales y rotación Oblimin. Se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett y KMO como criterio para continuar con el AFE, en todos los casos los valores fueron superiores a .50 en el caso del KMO y significativos para rechazar la hipótesis nula de esfericidad ( $p < .05$ ) (Pardo, 2002). También se realizó análisis factorial confirmatorio (AFC), llevados a cabo en el paquete estadístico AMOS v.24 de IBM para Microsoft. Como estimadores se utilizó el de Máxima Verosimilitud

y se solicitaron un conjunto de indicadores de ajuste recomendados para explorar el modelo (Escobedo, et al. 2017; Lepera & Muiños, 2018): Chi cuadrado ( $\chi^2$ ), Goodness of Fit Index (GFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Root mean square error of approximation (RMSEA), Normal Fit Index (NFI), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis index (TLI), Parsimonious Goodness of Fit Index (GFI), Akaike's Information Criterion (AIC), Expected cross-validation index method (MECVI). Una vez confirmada su estructura, se calculó el  $\alpha$  de Cronbach para cada escala.

#### *Muestra T1 - análisis descriptivos y análisis de varianza:*

Se propuso explorar – de modo transversal – a los aspectos que influyen en la autoeficacia de los educadores de todos los participantes al estudio 3 (grupo con y sin formación PICA), componiendo una muestra de  $n=213$  casos válidos. Tal como se estableció en la introducción, la autoeficacia es una variable importante para que docente pueda sentirse capaz para abordar los desafíos en el aula, entre ellos el trabajo en torno a la convivencia, las habilidades socioemocionales y la participación.

A fin de explorar las relaciones entre las variables continuas del estudio y descartar posible multicolinealidad, se llevó a cabo un análisis de correlación bivariada de las variables Años de experiencia en educación, Realización personal en el trabajo, Autoeficacia, Vínculo con colegas, Vínculo con estudiantes. Para identificar las variables predictoras de la autoeficacia, se realizaron análisis de covarianza (ANCOVA) en base al Modelo Lineal General.

#### *Muestra T1 - T2, Grupo de control vs. Grupo de intervención:*

Se realizaron comparaciones de las medias en las escalas aplicadas entre el grupo de intervención y el grupo de control, en el T1 y T2 para establecer la comparabilidad de los grupos en ambos momentos. También se realizaron comparaciones intra-grupos para evaluar la evolución en las escalas entre ambos momentos de medida en ambos grupos. En ambos casos la estadística usada fue Student  $t$ .

### 3.3.6. Resultados cuantitativos

#### *Análisis psicométricos:*

Los análisis indican que las cualidades psicométricas de los instrumentos son adecuadas, hallando una estructura unidimensional en todos los instrumentos en el T1, tanto por AFE como AFC. Las escalas cuentan con valores  $\alpha$  de Cronbach muy buenas hasta adecuadas: Realización personal en el trabajo .91, Autoeficacia .87, Vínculo con estudiantes .75, Vínculo entre colegas .90. La calidad de los instrumentos es inferior en el T2, aunque se debe tomar en cuenta que el tamaño de la muestra ( $n=88$ ) restringe la calidad de los análisis.

El informe psicométrico completo puede ser consultado en

[https://picauruguay.files.wordpress.com/2021/10/informe-psicometrico\\_final.docx.pdf](https://picauruguay.files.wordpress.com/2021/10/informe-psicometrico_final.docx.pdf)

#### *Muestra T1 - predictores de la autoeficacia:*

Se observan relaciones positivas entre todas las variables, salvo entre años de experiencia en educación y el vínculo con colegas, que es negativa y no significativa estadísticamente. Se destaca la asociación positiva y fuerte entre Autoeficacia y Realización personal en el trabajo ( $r= .657$ ;  $p<.001$ ) y entre Autoeficacia y Vínculo con estudiantes ( $r= .493$ ;  $p<.001$ ). No se observa multicolinealidad en ninguna de las relaciones estudiadas (Watkins, 2020).

Las covariables incluidas en el análisis tienen un efecto significativo sobre autoeficacia, explicando un 23.9% de la varianza. Particularmente, se observa un efecto moderado y significativo ( $p < .001$ ) de la variable Realización personal en el trabajo ( $B = .40$ ) y en menor medida por Vínculo con estudiantes ( $B = .22$ ;  $p < .01$ ). También se observa un efecto con significancia estadística ( $p < .05$ ) de la variable Años de experiencia en educación, aunque en este caso, es muy bajo ( $B = .006$ ).

Los resultados de este estudio forman la base de un artículo mixto en elaboración.

#### *Muestra T1 - T2, Grupo de control vs. Grupo de intervención:*

Tanto al inicio de la formación como al final de la misma, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control y el grupo de intervención en las diferentes dimensiones estudiadas. Indica que ambos grupos son parecidos tanto antes como después de la formación. La falta de diferencias significativas en el T1 implica la comparabilidad de ambos grupos, lo cual es un requisito para poder comprar los efectos de la intervención en el T2.

Al comparar los grupos de intervención y de control contra sí mismo antes y después de la formación (T1 vs. T2), se observan cambios estadísticamente significativos en la dimensión autoeficacia en ambos grupos, mostrando mayores niveles de autoeficacia en el T2, siendo apenas mayor en el grupo de formación. Por su parte, el grupo que participó de la formación mostró además diferencias estadísticamente significativas en las variables vínculo con los estudiantes y realización personal, observándose un incremento entre T1 y T2. Estas diferencias no se observan en el grupo control. Una representación gráfica de los resultados se encuentra en la figura 3. Una ampliación de los cálculos descriptivos e inferenciales puede ser consultado en <https://picauruguay.files.wordpress.com/2021/10/informe-pica-formacion.docx.pdf>

Figura 3.

#### *Resultados comparación de grupos pretest-postest*

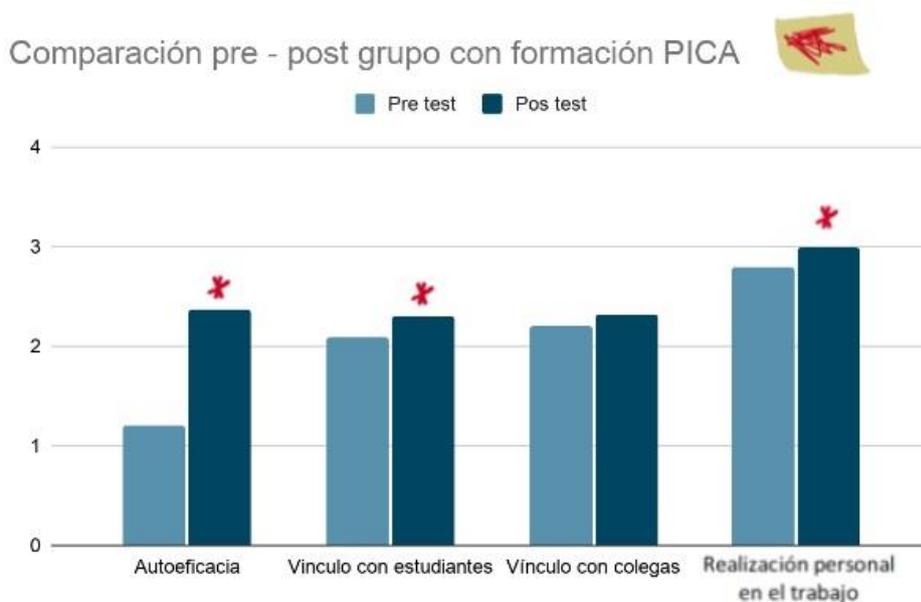
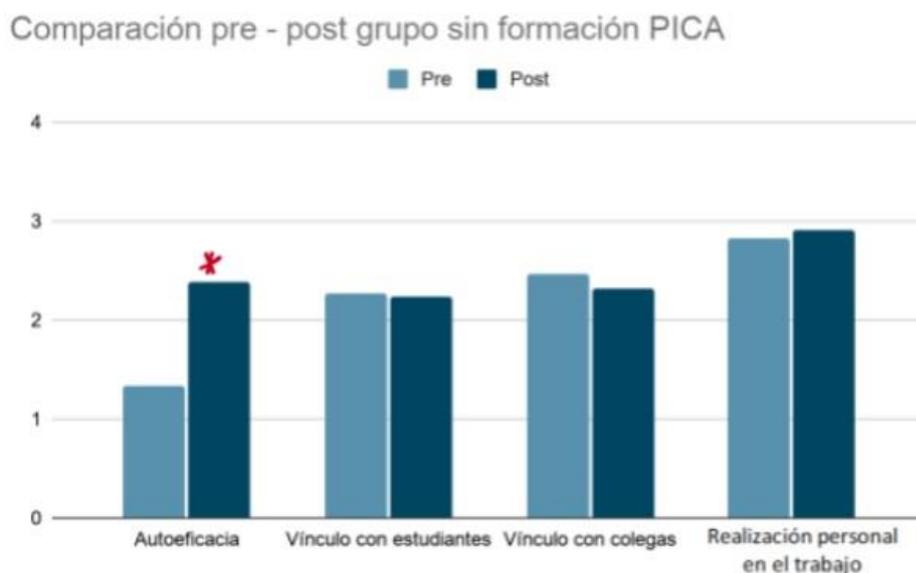


Figura 3. (continuación)



### 3.3.7. Recolección y análisis de datos cualitativos

Se usó la técnica de grupos focales para explorar, según los educadores participantes al curso de formación en HSE para la convivencia, las fuentes de autoeficacia para el abordaje de la convivencia y las HSE, y los aportes específicos de la propuesta de formación en este proceso). Participaron 53 educadores (7 hombres, 46 mujeres) en el espacio de grupos focales, realizado al finalizar el último encuentro sincrónico de la formación por Zoom, distribuidos en 8 grupos focales de entre 5 y 7 participantes. La duración del intercambio fue de 20 minutos, aproximadamente. Los participantes fueron informados sobre el fin de la actividad, así como el procedimiento para el registro de los datos.

Las preguntas guía del grupo focal semi-estructurado fueron:

- ¿Qué experiencias y recursos en su vida profesional le han afectado a la confianza para abordar la convivencia en el aula? ¿Qué experiencias les han hecho dudar sobre sus capacidades?”.
- ¿Qué aspectos de la formación PICA les han generado más confianza para abordar la convivencia y las HSE de sus estudiantes? ¿Hay aspectos o experiencias vinculadas al curso les han hecho dudar sobre sus capacidades? ¿Cómo?

En cuanto a la primera pregunta, el procedimiento para el análisis de datos fue similar al descrito en el estudio 2, con una excepción: se combinaron categorías de análisis emergentes con categorías relativas a la autoeficacia docente, tomado como referencia una revisión sistemática sobre las fuentes de la autoeficacia docente (Morris et al., 2016). De esta estrategia devienen las siguientes categorías: experiencias previas, estado fisiológico/emocional, percepción social, experiencia vicaria. Por otra parte, surgió del discurso de los docentes participantes diferentes aspectos que identificaron como importantes para favorecer, o no, el trabajo sobre la convivencia y las habilidades socioemocionales en sus centros.

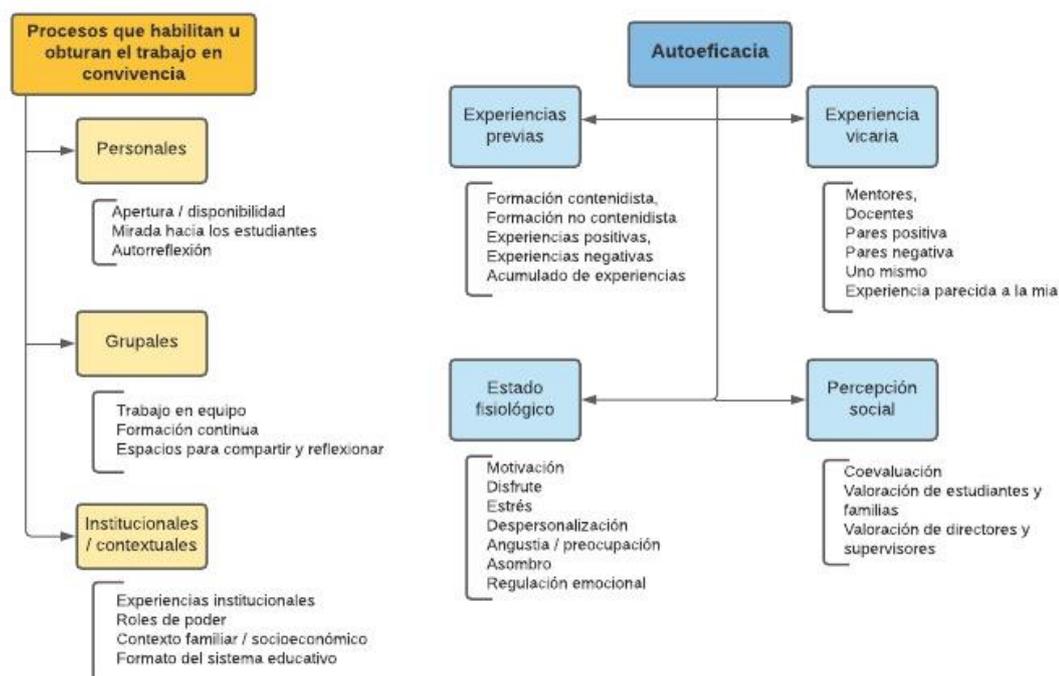
El análisis en relación con la segunda pregunta fue abierto. Los temas que surgieron fueron: reflexión individual, reflexión sobre las dinámicas institucionales, reflexión colectiva y trabajo en equipo, confianza y respaldo, encuentros sincrónicos, tiempos.

### 3.3.8. Resultados cualitativos

#### *Predictores de la autoeficacia docente*

En la figura 4 se presenta el árbol de los códigos identificados en la etapa de análisis en torno a la primera pregunta de este estudio, divididos en las dos grandes áreas temáticas: Autoeficacia y los procesos que habilitan u obturan el trabajo en convivencia. Dentro del discurso docente surge con gran frecuencia la referencia a experiencias que los y las docentes han vivido a nivel institucional, destacando ciertas características de las mismas como relevantes para el tipo de experiencia que tienen y para la facilitación del trabajo sobre convivencia.

Figura 4.  
Árbol de códigos



Los resultados de este estudio forman la base para un artículo mixto en elaboración.

#### *Aspectos identificados en la propuesta de formación que favorecen la autoeficacia docente para abordar las HSE y convivencia:*

Muchos docentes coinciden en que el curso – y particularmente los materiales teóricos – incentivaron a la reflexión sobre sus prácticas y quehacer profesional. Fue de utilidad para problematizar situaciones cotidianas y repensar la práctica educativa desde un marco teórico que la sustente. Algunos destacan la utilidad de su aplicación en el contexto sanitario, otros mencionan su valor práctico.

*“Y creo que desde el curso se han brindado herramientas para poder pensar en lo que está pasando y conectarlo con lo teórico y llevarlo a la práctica.”*

*“El curso me reforzó lo que de alguna manera yo ya trabajo en lo personal como docente y me acompañó y me sirvió muchísimo todo el proceso de reflexión que pude hacer, que de repente antes no lo tenía desde un marco más teórico”*

*“Y con respecto a lo que ha sido este proceso desde que empecé esto de PICA (...) me ha servido para mirarme a mi misma y hacer una autoevaluación de lo que han sido todos estos años. Y verme como cómo a veces he resuelto las cosas con lo que tenía y con lo que podía, pero que hoy por hoy lo resolvería con todo esto nuevo, lo resolvería de otra manera”*

*“Este curso me ha dado herramientas para re-pensar un montón de cosas que antes las había trabajado o las tenía pensado desde otra manera”*

*“La verdad que todas esas instancias me parecen como, lo que fue el curso en sí y los materiales sobre socioemocional, los materiales para poder pensar, y bueno, ta, como darle un sustento más teórico, como que los desafío en el caso nuestro vienen como por ese lado”.*

*“Lo logré conectar con este curso porque yo creo que las HSE y las emociones en esta época de pandemia creo que han sido como la vedette de lo que es la educación, porque si nosotros nos ponemos a pensar cómo ha afectado a los chiquilines todo esto que está sucediendo evidentemente no lo podemos desconocer”.*

*“Este curso a mi me ha servido, primero para aprender a hacer talleres, porque no tengo formación en eso (...) A mi me sirvió como una herramienta, me equipó, que yo venía desprovista de ese tipo de insumos. Así que bueno, yo estoy agradecida.”*

Las vivencias y conocimientos adquiridos en el curso son valorados por varios docentes como un medio para sentirse con más confianza sobre su práctica, generando una sensación de respaldo y sustento.

*“Hace ya muchos años que uno trabaja tal vez siempre está aplicando lo que estamos haciendo, pero nos faltaba eso, ese marco teórico que está muy bueno para poder defender -Mirá lo que voy a decir eh. - lo que estamos haciendo. Porque a veces, para muchas personas, cuando vos planteás hacer algo en el colectivo, es como un loco, vos sos el loco que, qué estás diciendo. Y creo que esto está bueno para eso. Para mi fue muy enriquecedor.”*

*“De qué lógicas estamos reproduciendo con los chiquilines y mismo entre el equipo adulto y de repensar en esto la convivencia (...) Me llevó a eso y me permitió también, yo estoy haciendo la práctica en un liceo de Montevideo, y el poder empoderarme en enfrentarme al aula con los chiquilines.”*

*“A veces he resuelto las cosas con lo que tenía y con lo que podía, pero que hoy por hoy lo resolvería con todo esto nuevo, lo resolvería de otra manera. Y compartir con los compañeros esto, la invitación de ser posible hacer este curso, la verdad que si, lo haría, lo haría convencida.”*

Más allá de la reflexión sobre el trabajo individual, varios docentes comentan como el curso les aportó cuestionar y repensar las dinámicas institucionales.

*“Todos los temas me permitieron otros lentes para poder cuestionar, criticar en el buen sentido, como deconstruir para hacer que la institución tenga el sentido que tiene que es poner al botija en el centro y que eso lo potencie, lo ayude, lo lleve a lograr aquello que se propone en su vida”*

*“A mi por ejemplo me sirvió un montón para poder... Como que hay que estar atento, porque de repente lo naturaliza en lo cotidiano y dice ah, ta, esto es así, esto es así. Y creo que hay que prestar más atención ahí, hay que poner el ojo y que los gurises realmente puedan ser, que puedan construir su lugar en la institución. Eso me parece...”*

*“Algo que a mi me quedó como rechinando tiene que ver con la cuestión de la cultura institucional, como desde la cultura institucional se puede influir en el ejercicio real de la participación o no. Yo eso no lo había, la verdad, visualizado desde lo macro. Porque muchas veces uno cuando está dentro del aula visualiza solamente su aula y su clase, y no logra tener una mirada más global.”*

También se valoran las oportunidades para la reflexión colectiva y el trabajo en equipo con compañeros de la misma institución generados por el curso.

*“Otra cosa que estuvo buena del curso es que nos dio la oportunidad de juntarnos de repente con otros compañeros de la institución. Que no se hace mucho eso en realidad (...) después de que salimos del IPA como que no hay instancias así con otros compañeros como para discutir temas, o proponer el taller, por ejemplo, que estuvo buenísimo eso. Y ta, eso que se va perdiendo, estuvo bueno recuperarlo a partir del curso, estuvo interesante, que capaz por los tiempos no se da en otros momentos.”*

*“Y cada vez que nos veíamos en las coordinaciones y teníamos que abordar alguna situación o lo que sea, el poder intercambiar hasta incluso las cosas que leímos. Pa vos sabés que yo estoy viendo en tal lugar.”*

*“Yo comparto el curso con X y con Y, y en realidad nos pasaba de que durante las semanas, conversábamos pila, de cómo ta, de las lecturas y esto, pero particularmente, en realidad en el tema de violencia, la verdad que el aporte estuvo recontra bueno, pero porque la verdad es como que nos invitó a la reflexión esto de algunas cuestiones como institución, eh.”*

*“Nos super motivó y nos llevó a la reflexión esto, de que algunas conductas o cosas como de las prácticas cotidiana se terminan como naturalizando y a veces está bueno como tomarse el tiempo, problematizar, preguntarnos, como volver a buscar otra estrategia o mirada, en ese particularmente me parece que hubo un aporte interesante.”*

Sobre los encuentros sincrónicos por Zoom realizados en el marco del curso, los docentes se expresan principalmente de forma positiva, aunque algunos también plantean la falta de encuentros presenciales, ya que permiten otro tipo de intercambios y dinámicas.

*“Capaz que muchas veces el reflexionar solo, es importante, reflexionar con muchos, es más importante porque te permite ver otras miradas de lo mismo que estás leyendo (...) he visto otras formas de concebir lo que yo leí, capaz se me había pasado, entonces está bueno el proceso. No tanto en tiempo de horas aula, pero sí de espacio, de proceso”*

*“Algo que extrañé es la presencialidad, instancias presenciales, el intercambio cara a cara, por más que esto sea un cara a cara, no es lo mismo, compartir una mesa o lo que sea, y después, creo que está bueno que, podría ser una instancia, en generar a que se vuelva pensada, de mayor tiempo.”*

La duración del curso, los tiempos disponibles y el momento de su ejecución fueron criticados por varios participantes. Algunos docentes comentan que hubiera sido interesante

alargar la duración del curso y generar más encuentros presenciales, para generar otros intercambios y reflexiones.

*“Respecto a la formación, la verdad, yo la disfruté muchísimo, me hubiera gustado disfrutarla más, por la altura del año, más allá de la pandemia, a esta altura del año, en esto de que venimos todos super saturados.”*

*“A mí me pareció muy buena desde los materiales, me pareció buenísimo esto de los videos que mandaban con los Power Point explicando, a mí me pareció genial, pero claro, a veces te querías colgar con algo complementario y ya tenía el otro módulo arriba, ta, eso, capaz que más tiempo entre un módulo y otro estaría bueno.”*

*“Creo que aporta muchísimo que pudiera ser de mayor tiempo, de mayor durabilidad.”*

*“Un módulo por semana como que la ibas corriendo, sobre todo la altura del año y que la mayoría de nosotros tenemos miles de actividades, eso estaría buenísimo.”*

*“Tener un día marcado, aunque sea virtual te obliga, a que vos bueno, para ir a ese encuentro tenés que haber leído previamente. Es como medio hijo del rigor (risas).”*

### 3.4. Estudio 4. Investigación acción participativa: explorando el modelo de formación por andamiaje por expertos

De acuerdo con los objetivos de este estudio – evaluar un formato de desarrollo profesional docente en base a la facilitación y el andamiaje por parte de expertos en ASE – se propuso la realización de una investigación acción participativa (IAP), fomentando la colaboración entre el experto/investigador y el docente con el foco en la solución de un problema concreto percibido por el docente, transformando sus prácticas educativas a través de un proceso de acción y reflexión (Wabule, 2020). La IAP en si ha sido considerado un método para el desarrollo profesional de docentes, permitiendo la reflexión sobre problemáticas educativas de una forma sistemática y estructurada (Sugiyama et al., 2020). Centraliza la producción colaborativa de conocimientos con otros, incentivando interpretaciones críticas de nuestro contexto, en un formato entendible y accesible de todos los involucrados (Morales, 2016). Los participantes recorren un ciclo recurrente – planificación, acción, reflexión y evaluación – que implica un proceso de aprendizaje activo, producción de conocimiento y empoderamiento, iniciando cambios en la práctica educativa (figura 5).

Figura 5.  
El ciclo reflexivo de la IAP



### 3.4.1. Escenario y participantes

En base al llamado realizado en septiembre 2020 en el marco del estudio 3, se estableció una lista de 8 centros educativos de la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria en Montevideo, Maldonado y Canelones que habían demostrado mayor interés para formarse en las HSE para la convivencia. En consulta con el Departamento Integral del Estudiante (DIE), se seleccionaron 4 centros (2 en Montevideo, 1 en Maldonado, 1 en Canelones) acorde a las necesidades percibidas por Educación Secundaria. Su participación luego fue avalada por la Dirección General de Educación Secundaria. En abril 2021, el equipo se contactó con los equipos directivos de los liceos seleccionados. No se logró una respuesta de ninguno de los liceos de Montevideo, mientras que otro liceo declinó la participación al contar con una sobredemanda de situaciones emergentes a la luz de la pandemia. Si confirmaron su interés para participar los equipos directivos de los liceos seleccionados en Maldonado y Canelones. Se explicaron las características del estudio participativo en la coordinación docente (en formato online) y se difundió un formulario invitando a los docentes con interés para participar que se anotaran. En el liceo de Maldonado se anotó un docente que luego se dio de baja, dando como razón la falta de tiempo para dedicarse al proyecto debido a la alta demanda educativa en época de pandemia. En el liceo de Canelones se anotaron tres docentes, siendo las 3 participantes al estudio descrito a continuación.

La primera docente es docente de la asignatura de biología. Se recibió hace 25 años, desde entonces trabajando en el CES. También tiene el rol de adscripta en el turno vespertino en otro liceo. Cuenta con formación vinculada con inteligencia emocional y temáticas similares: realizó un curso de Inteligencia emocional dictado por Ceibal mediante la plataforma CREA, y un curso de coaching. Explícita tanto en el encuentro inicial, en las supervisiones y el encuentro de cierre la relevancia de trabajar las habilidades

socioemocionales en las aulas y de encontrar estrategias como docente para su abordaje. Su interés de participar en el proyecto es por poder vincular y abordar la currícula de 2° año de ciclo básico desde otro lugar, partiendo de las HSE. Particularmente, le interesa abordar la relación entre el lenguaje, las emociones, el cuerpo y el sistema nervioso. En el marco de este proyecto, se trabaja con la docente en una clase de segundo, realizando 3 talleres secuenciales. Se llevaron adelante durante tres semanas consecutivas, los días miércoles de 11.00 hrs a 11.40 hrs. El grupo tiene 24 alumnos, de los cuales se conectan virtualmente 18 aproximadamente. La docente y su grupo de estudiantes están referidos en este trabajo como **caso 1**.

Las dos otras docentes formaron una dupla. En la institución surgió este año un grupo de 4 docentes interesadas en trabajar temáticas de violencia y convivencia (de diversas materias de 3er año), ambas docentes forman parte de ese grupo. Las demás docentes no pudieron participar por tema de tiempos y otros compromisos. En la institución vienen abordando temáticas de violencia en tercero. Una de las docentes de la dupla trabaja dictando biología y educación sexual. Es docente de todos los grupos de tercero por biología, como educadora sexual tiene contacto con todos los niveles y grupos del liceo. Es docente recibida desde el 2011, trabajó en el liceo en el 2010 por su práctica y desde el 2014 hasta el día de hoy (salvando dos años en el que interrumpió la docencia en ese centro). Por su parte, la otra es docente de educación social y cívica (estudiante en IPA) y abogada. Tiene solo un grupo de tercero que forma parte de su práctica del profesorado, por lo que solo tiene este año de trabajo como docente y en el liceo. Cuenta con mucha información relacionada con las leyes de violencia doméstica y de violencia basada en género dada su formación. Las docentes, en el marco de este proyecto, quieren trabajar con los siete grupos de tercero, siendo grupos que en la virtualidad cuentan con la participación de entre 15 y 18 adolescentes. Conforman el **caso 2**.

El liceo está ubicado en una localidad que cuenta con otro liceo público y una escuela técnica-profesional dentro de su oferta educativa a nivel de educación media. Según el monitor educativo liceal (CES, 2021) en el 2019 contó con 531 alumnos matriculados en el ciclo básico (1° a 3°), con grupos de promedio 25.3 alumnos por clase. De acuerdo con la realidad sanitaria del país al momento del estudio, en el liceo se había pautado y se sostenía para cada docente una hora mínima de clases virtuales por Conference y una tarea semanal en CREA para cada materia. En la primera conversación, desde la dirección del liceo se comunica de parte del liceo que se encuentran en un momento muy particular con muchas situaciones que atender dado el momento actual que se vive en función de la pandemia y la virtualidad. Sin embargo, la directora se muestra abierta a conversar con la subdirectora que conoce al proyecto, ya que participó de la formación para agentes educativos. Después de varias llamadas el equipo de dirección puede ver que acercar la propuesta del equipo PICA al liceo puede ser una oportunidad.

### 3.4.2. Procedimiento

De acuerdo con el ciclo reflexivo de la IAP, este estudio se desarrolla en 5 fases (Colmenares, 2012). La FASE I abarca la etapa de descubrimiento en la cual se recoge información que permite diagnosticar la situación. En la FASE II se co-construye con los participantes el plan de acción para responder al problema identificado. En la FASE III se lleva adelante el plan de acción. Implica la observación, evaluación y reflexión permanente durante su ejecución, permitiendo adaptar el plan de acción. Por último, en la FASE IV se cierra la investigación mediante la sistematización, categorización y generación de aproximaciones teóricas que orientan próximas investigaciones. En todo el proceso

(presentado en la tabla 3) se destaca la transversalidad de la reflexión de todos los participantes.

Tabla 3.  
*Resumen del proceso de trabajo*

FASE	FECHA	CASO 1	CASO 2
Fase I	28/5	Encuentro inicial en conjunto (1,5 hs)	
Fase II	28/5 - 4/6	Intercambio de preparación de talleres por medio de su preferencia (1,5 hs)	
	4/6	Segundo encuentro (parte en conjunto parte separadas) (1 h)	
	7/6 - 25 / 6	Planificación y ajuste de intervención mediante intercambios (2 hs)	Planificación y ajuste de intervención mediante un encuentro (1,5 hs)
Fase III	7/6 - 25 / 6	Tres talleres secuenciales con el mismo grupo (2,5 hs)	Un taller con siete grupos (4,5 hs)
	7/6 - 25 / 6	Supervisiones luego de cada encuentro (3 en total) (1,5 hs)	Una supervisión intermedia con una de las participantes (falta una por motivos personales) (1 h)
Fase IV	6/7	Reunión de cierre presencial (2,5 hs)	
	Tiempo total destinado a cada caso	11 hs	14 hs

*Encuentro inicial en conjunto:*

Se llevó adelante un primer encuentro con las tres docentes en una hora y media en la mañana, mediante la plataforma Zoom para reuniones virtuales. Los objetivos del encuentro fueron: Conocer a las participantes, presentar al equipo y al proyecto PICA, abordar brevemente algunos conceptos vinculados con el trabajo propuesto (convivencia, participación, habilidades socioemocionales), recabar información relacionada con los desafíos y las oportunidades que se enfrentaron en el trabajo de convivencia y HSE en la pandemia. A partir del intercambio, las docentes plantean sus percepciones y necesidades en torno a las HSE y la convivencia y se generan objetivos para la intervención en cada caso, en formato taller. La comunicación es fluida y se nota el gran interés sobre la temática, motivadas en concretar una propuesta en conjunto con el equipo.

*Intercambio de preparación de talleres:*

Se habilitó un intercambio mediante el medio de preferencia de las participantes (caso 1 por Whatsapp y caso 2 por mail). Este permitió el acercamiento del equipo de facilitadores al proceso de trabajo habitual de las docentes a la hora de planificar sus clases. También buscó conocer las expectativas de las docentes y lo que esperaban realizar en colaboración con los facilitadores. En el caso 1, la docente envía por audio sus ideas de qué quiere trabajar, con un objetivo y temática clara. También envía fotos de su cuaderno con anotaciones de qué actividades se podrían realizar. En el caso 2 ambas docentes leen y acceden al material de PICA. Una de ellas se motivó a intercambiar sobre varias propuestas que destaca de los materiales del equipo y de su relación con las ideas que tenían ellas de para trabajar. La otra, envía los materiales con los que estuvieron trabajando en los talleres de violencia previos.

#### *Segundo encuentro (parte en conjunto/parte separadas):*

Se generó un encuentro de una hora en la mañana mediante la plataforma Zoom para reuniones virtuales, con el objetivo de retomar el intercambio de preparación de talleres y definir el plan de acción en cada uno de los casos. Si bien el encuentro incorporó a las tres participantes, a pedido de ellas, se utilizó la segunda mitad de la reunión de forma separada para facilitar el trabajo por caso. En este momento, se designaron los facilitadores referentes para cada caso: un investigador para el caso 1 y dos investigadoras para el caso 2. Éstos serán sostenidos a lo largo de todo el proceso de trabajo.

#### *Planificación y ajuste de intervención mediante intercambios / un encuentro:*

Con el objetivo de finalizar la co-creación del plan de acción y, dentro de éste, la planificación de los talleres, se realizaron los siguientes intercambios con cada caso:

- Para el caso 1 se realizaron intercambios mediante Whatsapp el día previo a cada uno de los tres talleres. En los intercambios la docente compartía las propuestas que tenía y el facilitador referente daba devoluciones para afinar la planificación y reforzar los aspectos positivos observados.
- Para el caso 2 se realizó un encuentro vía Zoom en el que las docentes compartieron lo reflexionado después del segundo encuentro, mostraron sus propuestas de materiales para el taller y se definieron las actividades para abordar los objetivos que se plantearon.

#### *Ejecución del Plan de acción (talleres):*

Mediante la ejecución de una serie de talleres con los y las adolescentes, se buscó reflexionar sobre las HSE (caso 1) y aspectos de la convivencia y la violencia (caso 2). La ejecución fue la siguiente:

- Con el caso 1 se realizaron tres talleres secuenciales con el mismo grupo. Los talleres estaban planificados para espacios virtuales por Zoom, de 40 minutos de duración (una clase de secundaria), pero en las tres oportunidades por la dinámica e interés que generaron, se extendieron a 60 minutos. El grupo es del 2° ciclo de Educación media básica, de la cual la participante dicta la materia Biología.
- Con el caso 2 se realizaron siete talleres en total, repitiendo la propuesta en siete grupos diferentes de 3° año de Educación media básica. Los talleres estaban planificados para espacios virtuales por Conference, de 40 minutos de duración.

### *Supervisión de la ejecución:*

Se realizaron encuentros de supervisión para cada caso, con la finalidad de brindar espacios de reflexión sobre la acción, generar ajustes para los talleres que restaban y brindar devoluciones que potencien su proceso.

- Para el caso 1 se realizaron encuentros posteriormente a cada uno de los tres talleres con los tres investigadores, vía Zoom.
- Para el Caso 2 se realizó un encuentro vía Zoom después de haber realizado el cuarto taller. Participaron dos investigadores.

### *Reunión de cierre presencial:*

Al finalizar el proceso de ejecución de talleres, se coordinó una instancia presencial de encuentro. La misma se realizó en el liceo durante las vacaciones de invierno, con una duración de 2 horas. En la misma participaron los tres investigadores PICA, las tres participantes docentes y la directora. La subdirectora también participó virtualmente mediante la plataforma Zoom. El objetivo fue generar un espacio para evaluar y reflexionar sobre el proceso de trabajo en conjunto: la dinámica de los diferentes talleres (vivencias emocionales, estrategias útiles, consideraciones sobre el proceso), la respuesta de los adolescentes (en cuanto a su motivación, participación, reflexiones), los recursos aprendizajes y habilidades con los que se quedan al final del proceso. Se trabajó con una autoevaluación individual escrita (la pauta puede ser consultada [acá](#)) que luego formó la base para un intercambio colectivo de profundización.

### 3.4.3. Recolección y análisis de datos

A lo largo del proceso se recabó información por diferentes medios con el fin de responder a los objetivos de una manera completa y sistemática, detalladas en la tabla 4.

Tabla 4.

*Fuentes de datos en el proceso de estudio*

<b>FASE</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>Fuentes de datos</b>
Fase I	Encuentro inicial en conjunto	Registro Grupo Focal
Fase II	Intercambio de preparación de talleres por medio de su preferencia	Diario de Campo facilitadores Registro de intercambio por mail o Whatsapp
	Segundo encuentro (parte en conjunto parte separadas)	Diario de Campo facilitadores
	Planificación y ajuste de intervención mediante intercambios	Diario de Campo facilitadores
Fase III	Tres talleres secuenciales con el mismo grupo	Grabación y transcripción de los talleres Registro de Chats y materiales utilizados en el

		taller
	Supervisiones luego de cada encuentro (3 en total)	Diario de Campo facilitadores
Fase IV	Reunión de cierre presencial	Registro grupo Focal

Se realizó el análisis de los resultados mediante el modelo pautado inicialmente por Miles & Huberman (1994) y reformulado por Questa-Tortero, Rodríguez-Gómez & Meneses (2018). Se propone un análisis en cuatro etapas, las cuales permiten una profundización progresiva de la temática, extrayendo de forma sistematizada los principales resultados de cada momento desde una perspectiva contextualizada y sistémica. Primero, se hace foco en la unidad de análisis. Los datos son examinados en profundidad y se organizaron en una descripción completa que da cuenta de la integralidad de cada caso. En la segunda capa de análisis, se ponen en evidencia las estrategias del equipo facilitador en la intervención para cada caso, haciendo hincapié en diferencias y particularidades que necesitaron cada uno de los casos. En una tercera capa de análisis los datos se examinan a través de los casos para identificar si existía algún patrón de variables o temas que trascendiesen a cada caso, similitudes subyacentes y constantes que mostraran explicaciones más generales. Por último, la cuarta capa consiste en integrar los resultados de capas previas, contextualizándolas mediante la triangulación de datos con otras fuentes de información (equipo director, coordinación y adolescentes) para poder generar reflexiones y explicaciones con mayor abstracción y perspectiva institucional.

### 3.4.4. Resultados

#### *Capa de análisis 1: descripción del proceso por caso*

En la fase 1, se identifican una serie de desafíos en el trabajo en la virtualidad en cuanto a la convivencia y las necesidades socioemocionales de los estudiantes, a saber, la pérdida de espacios en común permitiendo vincularse con colegas y estudiantes de forma informal, la falta de preparación y herramientas alternativas, el vincularse con el otro a través de una pantalla cuando muchos estudiantes no prenden sus cámaras ni micrófonos, la falta de autoconocimiento y regulación emocional de los estudiantes, sus vivencias de estrés y la necesidad de empatizar con ellos. Por otro lado, se rescatan los aprendizajes y experiencias nuevas en la virtualidad, así como el seguimiento más cercano de los aprendizajes y la participación de los estudiantes.

En cuanto a las expectativas de las docentes acerca de la colaboración con facilitadores de PICA, se destaca su voluntad de contar con una mirada nueva sobre sus prácticas. Concurdan en que el aporte de los facilitadores de PICA en la planificación de actividades puede ser enriquecedor y complementará el trabajo que ya venían realizando.

*“Y ta, lo que me trajo hasta acá fue valorar lo que ustedes hacen, que a mí me ayudó mucho y que me abrió como una mirada nueva. Y bueno, acá estoy (...). Ya estábamos con 1 trabajando este proyecto de violencia, creo que el tiempo cuadra perfecto, y bueno...me parecía muy interesante sobre todo como para bueno, mimarlos un poco.” (Docente 2, Caso 2)*

*“Una propuesta (...) va en el rumbo de lo que quiero trabajar, de lo que... desde que me recibí (...) siempre quise tener una mirada diferente hacia la educación. Me parece que estamos en un momento donde nos permite como mirar esa perspectiva, cambiarla, cambiar las miradas absolutamente pragmática que tiene esta educación por una mirada más holística quizás, más centrada en el ser y no tanto en los resultados”. (Docente caso 1).*

En las fases 2 y 3 la dinámica de trabajo fue muy diferente en ambos casos. En el caso 1, la docente propuso iniciar la serie de tres talleres con sus estudiantes focalizando sobre el diálogo interno, luego sobre la emoción y por último sobre el cuerpo. Desde el equipo PICA se hizo énfasis en la importancia de trabajar primero la identificación de emociones y el abordaje del lenguaje emocional, para luego indagar las respuestas emocionales a nivel corporal y la capacidad de enunciar esos estados. La docente presentó ideas claras sobre cómo quería realizar el trabajo, contando además con mucho recursos e ideas de cómo abordar la temática: videos, música, actividades (identikit, lluvia de ideas, dibujos, fichas, etc). Por momentos la docente resulta poco permeable a las sugerencias del equipo. De hecho, lo demuestra en diversos comentarios mencionando que su estructura es muy fuerte y le es un desafío flexibilizarse a otras maneras de trabajar, por más de que valora las intervenciones del equipo. Esta característica tuvo diferentes matices a lo largo del proceso, por momentos mostrándose más receptiva y por momentos menos.

En cuanto a la ejecución de los talleres online del caso 1, la dinámica con los y las adolescentes fue paulatinamente más participativa. Se nota como la continuidad entre los talleres genera un proceso compartido en varias semanas con las mismas personas, estableciendo un clima de confianza e interés mutuo. Se destaca hacia el final del proceso mayor participación oral de los y las adolescentes.

En el caso 2, desde la etapa de planificación las docentes buscan sustentarse en los materiales ofrecidos por el equipo de facilitadores, tanto los materiales teóricos-conceptuales, como didácticas. En los intercambios con el equipo de PICA, se nota su manejo del material, además de haber pensado su adaptación a la virtualidad. Se invita a la dupla definir objetivos de los talleres a nivel general y específico, para facilitar la toma de decisiones educativas para su ejecución. En los espacios de planificación se buscó construir la dinámica y los objetivos que tendría el equipo, pensando en función de qué se pretendía generar con los y las adolescentes en esos talleres. Las docentes, inspiradas en los materiales de PICA, pero considerando los intereses de los adolescentes, proponen utilizar material audiovisual como estrategia para abordar la temática. En conjunto a los facilitadores se piensa la actividad central, los materiales y las preguntas que guiarán el trabajo durante todo el taller.

En cuanto a la implementación de los talleres, la cantidad de grupos de estudiantes con la cual trabaja la dupla, implica realidades diversas en cantidad de participantes y dinámicas generadas. En algunos grupos la participación es sumamente atenta, con intervenciones muy pertinentes por parte de los estudiantes y con muchas ganas por participar. En un grupo sucedió que la participación era escasa (según las docentes esto sucedía siempre en todas las materias, siendo conversado en coordinaciones), con dificultades de los adultos para poder precisar la causa de ello (con poca información por parte de los y las adolescentes, sin poder verlos y reconocer gestos o saber cómo estaban viviendo el taller).

### *Capa de análisis 2: aporte de los facilitadores por caso*

En los espacios de supervisión con la docente del caso 1, se abordó en conjunto con la docente, la importancia de generar un proceso secuenciado y reflexivo que apunte a un entendimiento paulatino sobre la temática. Se brindan ciertas líneas conceptuales y ejercicios que apuntan primero a la importancia de abordar qué y cuáles son las emociones (ideas- creencias sobre el tema) y cómo las reconocemos, para luego poder abordar qué hacemos con ellas, qué nos decimos, etc. Por otra parte, también el material facilitado cuenta con imágenes que sintetizan puntos importantes del tema, las cuales permitieron integrar a la planificación las diferencias entre: estado de ánimo, emoción, del pensamiento y de la expresión corporal. En cuanto a la intervención de los facilitadores en los talleres online con los adolescentes, en algunas ocasiones consistió en simplificar las preguntas o las consignas que hace la docente, ya que parecen complejas y algunos adolescentes comentan que no entendieron.

En todo el proceso de planificación-ejecución, desde el equipo PICA se trabajó con el objetivo de brindarle seguridad en sus propias capacidades y a la cantidad de herramientas al momento de trabajar con los adolescentes. Se enfatiza la importancia de priorizar las actividades y la extensión de los tiempos, en función de acompañar de la mejor manera el proceso de los adolescentes. Al finalizar el proceso la docente logra visualizar esta puntualización y reconoce que realizar un cambio en este sentido puede ser provechoso para el trabajo.

En el caso 2, el aporte inicial de los facilitadores fue la provisión de un marco conceptual que permitiera problematizar y definir la violencia, tema escogido por la dupla para trabajar en los talleres. También, se buscó acompañar la reflexión en torno al tipo de materiales utilizados para transmitir situaciones de violencia y la importancia de no anticipar un tipo de respuesta en la resolución de conflictos (pudiendo ser en ocasiones la más clara la resolución mediante fuerza física, o la más aceptada socialmente, como evitar), permitiendo la deconstrucción de discursos preelaborados y contactar con la real percepción y opinión. Durante el proceso, las docentes verbalizan sentir inseguridad y pocas estrategias para intercambiar sobre el tema, explicitando la confianza en el equipo PICA para que intervenga al momento de promover la reflexión y la elaboración del tema, ya que son sus primeros acercamientos a dinámicas de esta temática. Avanzado el proceso, llegaron a plantear preguntas concretas sobre cómo apropiarse de estrategias para mediar el taller de la mejor manera. Se generó un intercambio y la intervención consistió en remarcar la confianza que tiene el equipo en sus capacidades y en explicitar algunos aspectos conceptuales a tener en cuenta, por ejemplo: problematizar las consecuencias a corto, mediano y largo plazo en la toma de decisiones que acompaña a la resolución de conflicto.

Durante la ejecución de los primeros talleres, fue necesario la intervención de los facilitadores para comunicarle a los adolescentes – y de forma indirecta a las docentes – que las preguntas disparadoras no contaban con respuestas correctas ni incorrectas. Se alentó a que las respuestas fueran espontáneas y sinceras, ya que desde allí construiríamos reflexiones más profundas. Ya en los últimos talleres se observó que las docentes lograron generar dinámicas que permitieron que los adolescentes contestaran lo que ellos creían o harían, dejando al lado la deseabilidad social, y desde ahí lograron construir soluciones, problematizando las consecuencias.

### *Capa de análisis 3: coincidencias entre los casos*

Uno de los aspectos que se repiten en ambos casos es la sobrecarga de horas y pocos tiempos de planificación y coordinación que tienen. Por lo tanto, todas las docentes participantes encuentran obstáculos para el trabajo en temáticas no específicamente curriculares y en poder planificar y proponer nuevas formas de trabajo y dinámicas. La dificultad es más marcada en el trabajo con la docente del caso 1. En los intercambios de planificación y ajuste de intervención su comunicación es entrecortada y poca anticipada (los intercambios suelen extenderse a horas tardías la noche antes de los talleres). En diversas ocasiones solicita postergar el intercambio y envía sus propuestas en momentos en los que ya era difícil realizar grandes sugerencias para ajustes.

En su valoración del proceso, todas las docentes destacan el valor del trabajo en conjunto con los facilitadores, teniendo el mismo objetivo en mente. Por una parte, mencionan la apertura a compartir materiales, acompañar el proceso de reflexión y aportar a la construcción de los talleres. En particular, resaltan lo enriquecedor que fue la intención de los facilitadores de potenciar su proceso, mediante la presentación de propuestas claras sin obstruir las ideas de las docentes. Por otra parte, hablan del proceso de evolución que vivieron al ir transitando por los talleres, apropiándose del discurso sobre la temática y generando uno propio. Señalan como desafío el contar con diversos marcos conceptuales sobre la temática, lo cual implica mucho diálogo y respeto para poder trabajar de forma conjunta y generar actividades que reflejen la forma de pensar de cada uno. Hablan de lo importante de sentirse apoyadas y escuchadas por el equipo PICA en el proceso, aceptando las diferencias de visiones, pero aportando desde la experiencia.

“Cada instancia que teníamos, partiendo de cosas que capaz después no se llevaron a cabo, fueron como enriqueciendo el taller que finalmente al cual llegamos. Y eso fue por un arduo trabajo en equipo, tanto de nosotras como con ustedes. Así que yo valoro mucho eso. Y bueno, y que me parece una instancia totalmente... ya lo dije muchas veces, que refrescó como el aire ese de la clase virtual. Más allá de biología digo, creo que le trajo algo diferente, el estar otras personas allí, creo que eso renovó un poco eso de la virtualidad, de la clase.” (Docente 1, Caso 2)

“Sí, a mi me pasó que desde el primer taller a los últimos obviamente encuentro una evolución en la apropiación de cierto discurso o de cierta línea de trabajo, sobre todo me acuerdo de eso, las consecuencias a corto o largo plazo, que eso en realidad lo fui adquiriendo en la marcha de los talleres...o sea, creo que fue “Bueno, nos tiramos al agua con esto que tenemos”, pero el estar vivenciando el taller y viendo también porqué línea íbamos como docente nosotras y ustedes desde su lugar.” (Docente 1, Caso 2).

“Yo me sentí como que, me sentí siempre como amalgamada con ustedes. Ta... yo trabajé más que nada con Diego, pero en las instancias que estuvimos también compartiendo con ustedes, nada, era como que éramos todos uno, realmente. Incluso en las instancias que compartí con 2 y 3 en los zooms, también, no había esta cuestión de nada... estamos todos separados intentando de hacer cosas que... que el rompecabezas se arme. No, sentí eso, me sentí como muy apoyada y muy amalgamada con el otro. Entonces, ya lo dije no? pero esto de que podamos escuchar al otro, intentar interpretar lo que el otro quiere, aceptar que el otro tiene otra visión pero me puede dar algo que me puede aportar. Para mí eso fue lo más valioso, de la experiencia. O una de las cosas al menos.” (Docente 1, Caso 1)

Al abordar el tema del trabajo colaborativo en su espacio de trabajo, surge la crítica de no contar con apoyo del colectivo docente para realizar propuestas innovadoras y que sean diferentes a lo que se repite año a año, adjudicándolo al cansancio por parte del colectivo, una sobrecarga de tareas y reticencias al cambio. Las docentes comparten que no reciben participación ni ayuda mínima en caso de pedirla a sus compañeros. Coinciden

que esta falta de acompañamiento genera desmotivación para llevar adelante nuevas propuestas.

Durante la ejecución de los talleres, los adolescentes participan de forma activa, aunque lo hacen sin prender la cámara. Las tres participantes coinciden que debe radicar de una resistencia de exponer su realidad en el hogar. Por su parte, en los talleres se observa que las docentes logran retomar las voces de los adolescentes que no suelen participar mucho. Esto se reafirma durante las supervisiones en las cuales las docentes resaltan que muchos estudiantes estuvieron más presentes en los talleres comparado con otras clases. En este sentido, todas las docentes acuerdan que recibir los diferentes comentarios de los adolescentes como devoluciones de los talleres era algo muy enriquecedor. De hecho, llegan a mencionar que el taller fue tan disfrutable que les gustaría no tener clase y solo el taller. También, mencionan las marcas que dejan los docentes en los adolescentes y se entusiasman al saber que ellas están logrando hacerlo mediante este tipo de dinámicas.

“Ellos no se lo esperaban, y la devolución de ellos después es... a la semana, me acuerdo que los mensajes que recibía en whatsapp eran de: “profe, mañana, solo taller no? o tenemos clase? (risas) No, vamos a tener clase. Clase y taller”. (Docente 1, Caso 1)

“A mí me pasa eso, cada uno de los talleres y cada uno de los comentarios que quedaron acá y que quedaron en todas esas clases grabadas, a mí me llenaban. Realmente. Porque digo: “bueno, si estos gurises realmente lo estaban viviendo así, qué bueno no!” Que se acuerden de eso, porque a mí como estudiante me pasó. Yo me acuerdo de aquél docente que en mí dejó una huella, que hizo algo diferente que me marcó. Y si ellos lo pueden vivir así, qué bueno no?!” (Docente 1, Caso 2)

#### *Capa de análisis 4: síntesis y triangulación con otras fuentes*

Como insumo para lograr este nivel de análisis, se transcribieron los aportes de los adolescentes en el transcurso de los talleres, se realizó una entrevista en profundidad con el equipo directivo y se realizó un encuentro con otros docentes de la institución (durante la coordinación) en el cual las participantes del proceso presentan sus experiencias y de genera una dinámica sobre el abordaje de las habilidades socioemocionales y la convivencia. En cuanto a la participación de los adolescentes en los talleres, se destaca un interés general de los y las adolescentes para abordar la temática. Al dar un espacio donde se pudiera hablar y trabajar en torno a las HSE y la convivencia, se generó una paulatina apropiación de los mismos, incluso generando al final de los encuentros una devolución de los y las adolescentes de mucho interés y motivación por haberlos tenido y poder seguir contando de alguna forma con ellos. También acercan la valoración del formato lúdico-participativo como un aspecto que generó interés y motivación a la hora de asistir a los encuentros, generando mayor desestructura y posibilidad de hablar sobre temas de su interés.

Los resultados de este análisis de síntesis y triangulación forman la base de un artículo en elaboración.

### 3.5. Estudio 5. Los predictores de la autoeficacia docente durante la suspensión de clases presenciales por la emergencia sanitaria por COVID-19

El cierre de las escuelas con la llegada de la pandemia de COVID-19 en marzo 2020 exigió de docentes y estudiantes el cambio abrupto a la enseñanza en formato a distancia. En este proceso, el acceso a las TICs volvió un recurso esencial, a la vez que las inequidades socioeconómicas en el proceso enseñanza-aprendizaje se intensificaron. A pesar de los desafíos, la pandemia también resultó una oportunidad para incorporar nuevas habilidades y experiencias que nutren la autoeficacia docente, una variable esencial para la motivación docente y los resultados educativos de sus estudiantes.

Se aplicó, en colaboración con la unidad de evaluación y monitoreo del Plan Ceibal una encuesta en una muestra representativa a nivel nacional de  $n=725$  maestros y maestras pertenecientes a escuelas en contextos urbanos, a los tres meses del primer cierre de los centros educativos. Evaluamos el compromiso de los estudiantes, las nuevas habilidades adquiridas por los docentes durante la enseñanza a distancia, su sentido de logro en el trabajo y sus asociaciones con la autoeficacia docente, controlando por el nivel socioeconómico de la escuela y el acceso de los docentes a la infraestructura para TICs.

Análisis de varianza demuestran diferencias según nivel socioeconómico del centro, pero solamente para la variable compromiso estudiantil. Los recursos tecnológicos de los docentes correlacionan de forma débil con las nuevas habilidades adquiridas por los docentes durante la enseñanza a distancia y su sentido de logro en el trabajo. Una regresión de tipo stepwise identifica al sentido de logro en el trabajo, las nuevas habilidades adquiridas por los docentes y el compromiso estudiantil como predictores significativos de la autoeficacia docente. La infraestructura tecnológica y el NSE de la escuela no contribuyeron al modelo.

Los resultados de este estudio están reportados en un artículo en revisión. En la discusión de los resultados abordamos las implicancias de nuestro estudio para la teoría sobre recursos para la autoeficacia docente y sugerimos estrategias para fomentarla en la etapa post-COVID.

## 4. Conclusiones

En las últimas décadas, se ha consolidado una nueva conceptualización del conocimiento y el aprendizaje y con eso, de los cometidos de los sistemas educativos (López et al., 2014). Este proceso se enmarca en avances en la economía global, la democratización de la educación y la digitalización como movimiento global que ha transformado las prácticas sociales (Báez, 2013). En este contexto, el profesorado desempeña un papel fundamental para procurar que los futuros ciudadanos cuenten con experiencias educativas adecuadas para que puedan desarrollar las competencias necesarias para adaptarse al mundo de hoy y mañana (BM, 2018). La realidad social y educativa requiere de los docentes que implementen prácticas que promueven una mezcla de conocimientos y habilidades fundacionales, transversales (las habilidades socioemocionales, para la vida, la paz y la convivencia) y digitales (UNICEF, 2019), a la vez que deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar, requiriendo la actualización permanente de los

profesores, de los contenidos y del currículo (Snape, 2017). Estos requerimientos a los docentes – la flexibilidad y capacidad para ajustarse a las demandas del contexto y mantener y generar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado – quedaron particularmente en evidencia en la crisis vivida a la luz de la pandemia de COVID-19 (Cahill et al., 2020). El rol de los y las docentes – y la formación docente – en el logro de una educación de calidad es reconocido como Objetivo para el Desarrollo Sostenible (SDG4) (Wabule, 2020).

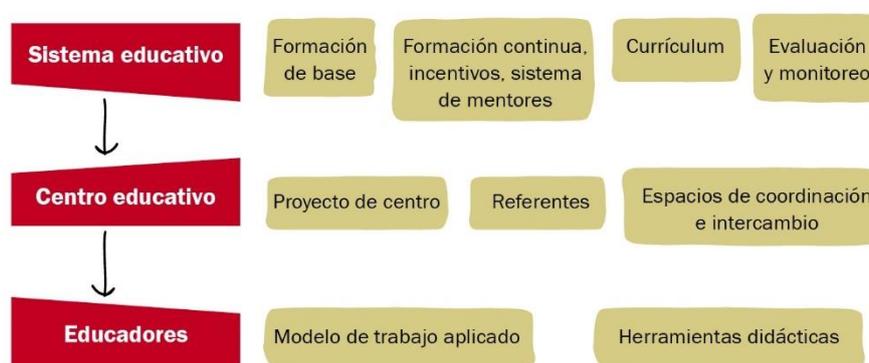
Las demandas educativas y de desarrollo profesional docente en la actualidad abren una serie de interrogantes y desafíos que ha sido abordada a través de este proyecto.

Primero, en cuanto al concepto habilidades socioemocionales para la convivencia, podemos concluir que hay un gran consenso entre los docentes acerca de su relevancia de que sea abordado por el sistema educativo. No obstante, los docentes plantean la falta de formación y las condiciones institucionales pocas adecuadas (la falta de espacios para el trabajo en equipo, la falta de tiempo y la sobredemanda constante, entre otros) como obstáculos para su abordaje. En este contexto, uno de los principales obstáculos para trabajar las HSE y la convivencia es la creencia de los docentes de no contar con las capacidades (o sea, autoeficacia) y condiciones necesarias para hacerlo.

A la vez, se observa cierta incoherencia en discurso de los docentes en torno a estos conceptos: la mirada democrática y la mirada disciplinar. Ambas son un reflejo de mensajes mixtos por parte de las políticas educativas que por un lado promueven un discurso de innovación, inclusión y aceptación de la diversidad, a la vez que se siguen replicando viejas estructuras y prácticas, sin cambiar la esencia del trabajo docente (ni de su formación). Se recomienda en este sentido que el sistema educativo promueve el establecimiento de un marco claro para el abordaje de las habilidades socioemocionales para la convivencia, acompañado por una política coherente de la formación docente, estructuras y dinámicas de trabajo, apoyos y evaluación educativa (propuesta en la figura 6).

Figura 6.

*Apoyos para el abordaje integral de las habilidades para la convivencia en el sistema educativo.*



Fuente: Elaboración propia.

Segundo, en relación con los formatos para la formación continua de los docentes, se establece que los docentes reconocen las ventajas de los cursos online. No obstante, plantean preferencias claras en términos de estrategias pedagógicas y herramientas digitales, la dedicación horaria y el calendario, en pos de su compatibilidad con los varios

desafíos institucionales que complican la labor docente. La necesidad de instancias de retroalimentación, intercambio y reflexión con otros, particularmente en formato presencial, surge con fuerza en los discursos de los docentes, como un requisito esencial para que sus aprendizajes sean aplicados y efectivos. En esta línea, el proyecto incluyó un estudio de participación-acción en base a la colaboración entre docentes y facilitadores expertos en la preparación y ejecución de prácticas docente que buscaban abordar las habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media. De esta experiencia se desprende nuevamente el valor de contar con espacios de reflexión sobre la práctica: tanto espacios individuales para la autorreflexión, así como con sus pares y expertos de confianza para la creación y el aprendizaje en conjunto. También se destaca la apropiación de un marco teórico-conceptual que facilitan el abordaje del tema y esclarece y brinda seguridad al docente, siendo clave el modelado y acompañamiento de ese proceso.

Tercero, gran parte de este proyecto se dedicó al diseño, la implementación y evaluación de un curso online para educadores de educación media, con el objetivo de generar aprendizajes que les permitiera a los participantes ser promotores de las habilidades socioemocionales y la convivencia. Del análisis cuantitativo, la comparación de los participantes al curso con un grupo de educadores comparables que no participaron de la formación online, demuestra que ambos grupos reportaron mejoras en la autoeficacia. Este resultado debe adjudicarse al rol de la acumulación de experiencias de enseñanza, como fuente principal del desarrollo de la autoeficacia (Bandura, 1997), en particular en el primer año de pandemia. Esta hipótesis se encuentra respaldada por los resultados obtenidos en el estudio 5 que confirmó como las experiencias de enseñanza a distancia – incluso la adquisición de nuevas habilidades – fomentaron la autoeficacia docente en el marco de la pandemia.

Retomando la evaluación de impacto de nuestra intervención, la mejora de la autoeficacia docente no obstante es mayor en los participantes del curso virtual, frente al grupo de control. A la vez, se observan mejoras significativas en la percepción del vínculo con sus estudiantes y la realización personal en el trabajo entre los docentes que participaron en la formación. El análisis cualitativo de las experiencias de los participantes al curso revela los procesos provocados que llevaron a constituir aprendizajes significativos: la reflexión teórica-conceptual sobre la práctica, la reflexión colectiva y el trabajo en equipo, la confianza y el respaldo que generó la adquisición de nuevos conocimientos y un renovado entendimiento de la temática para llevar a cabo la práctica docente.

Por último, haciendo usufructo de los datos recogidos en el marco de la intervención (y un relevamiento previo para explorar el efecto de la pandemia sobre los docentes), se buscó explorar las fuentes de la autoeficacia docente, particularmente para el abordaje de las HSE y convivencia. Los resultados cuantitativos sugieren que los docentes que se sienten realizados en la actividad laboral y al mismo tiempo construyen vínculos con los estudiantes, son más probables de contar con creencias positivas acerca de sus capacidades para trabajar sobre temas vinculados a la convivencia. Los resultados también establecen la importancia relativa de los años de experiencia en educación para la construcción de la autoeficacia docente (Kleinsasser, 2014; Morris et al., 2016). Profundizando sobre las fuentes de la autoeficacia docente para el abordaje de las HSE y la convivencia a través de un estudio cualitativo, se confirman la importancia de fuentes reconocidas, como el acumulado de la experiencia de enseñanza, el apoyo y aprendizaje a través de pares, la retroalimentación por parte de otros, la formación previa y los estados emocionales. No obstante, también se agregan una serie de factores, no comúnmente identificada en la literatura, que refiere a las condiciones institucionales, el contexto socioeconómico de las familias, y el fomento del trabajo en equipo.

## 5. Transferencia de conocimiento y difusión de resultados

Más allá de los trabajos bibliográficos generados en el marco de este proyecto (tabla 1) se realizaron varias actividades y materiales de difusión.

### 5.1. Talleres

**Escuela de Verano Ceibal.** Se participó de dos ciclos del evento Escuela de verano de Plan Ceibal (duración 3 horas, con la participación de 40 educadores en cada ciclo).

Propuesta participación [edición 2020](#), propuesta [edición 2021](#).

**Taller Aprender Juntos – Ceibal/UTU.** En el mes de mayo 2021 se realizó un para 40 educadores, vinculados a UTU y participando en el programa Aprender Juntos de Ceibal. El taller se realizó en modalidad virtual y tuvo una duración de 2 horas.

**Talleres de sensibilización en liceos participantes.** En los meses de julio y agosto 2021 se trabajó en el horario de la coordinación con los equipos docente de liceos en Canelones y Maldonado ([ppt](#) talleres de sensibilización). Participaron en total 67 docentes.

### 5.2. Ciclo de conversatorios

En el mes de julio y agosto de 2021 se organizó un ciclo de cuatro conversatorios bajo el título “Educación y violencia (s) en contexto vulnerados”. La iniciativa surge desde una colaboración entre el equipo de PICA, en el marco de este proyecto, y el grupo de trabajo “Violencias cotidianas y estructurales: modelización espacio-temporal y percepción adolescente en contextos de alta vulnerabilidad” financiado por el Fondo de Seguridad Ciudadana de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y apoyado por el Instituto de Estadística de la Universidad de la República (Udelar). La actividad, dirigida a académicos, tomadores de decisiones, educadores y miembros de la sociedad civil, se propuso abordar desde la reflexión y la discusión, diversas aristas de la violencia estructural y cotidiana en los centros educativos (del sistema formal y no formal). El ciclo se realizó en formato webinar y contó con la inscripción de 1453 asistentes. Además, fue emitido por el canal de Youtube de UCU. Programa del ciclo disponible [aquí](#).

Más allá de co-organizar el evento, el equipo de PICA presentó los avances del proyecto en el tercer conversatorio. Se tiene previsto la publicación de la relatoría del evento en el correr de noviembre 2021.

Conversatorio 1: <https://www.youtube.com/watch?v=dzuADNZgTil>

Conversatorio 2: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz-5roz04ko&t=13s>

Conversatorio 3: <https://www.youtube.com/watch?v=5Cs6ombv-HI>

Conversatorio 4: <https://www.youtube.com/watch?v=9x8PPfi8FX0>

### 5.3. Participación en actividades académicas

**VI Congreso Uruguayo de sociología, 24-26 de agosto 2019 (Asociación uruguayo de sociólogos y UDELAR)**

Cindy Mels, Diego Cuevasanta y Leticia Lagoa (2019). "Mirá, es un tiro" Estudio mixto sobre la exposición a la violencia comunitaria en adolescentes de liceos ubicados en la zona Oeste de Montevideo (exposición oral). [Presentación Congreso de sociología](#)

**Encuentro Internacional de Habilidades Emocionales: el desarrollo y la colaboración en un mundo hiperconectado, 29 de septiembre al viernes 2 de octubre 2020 (Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile).**

Mels, C. (2020). Simposio: Cómo se aprende a desarrollar HSE en otros (formación inicial y continua) (exposición oral virtual). [Presentación simposio](#)

**Primer encuentro de investigación y extensión sobre Noveles Educadores "de noveles se investiga", 9 de noviembre 2020 (Consejo de Formación en Educación y la OEI, Montevideo).**

Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G. (2020). PICA: programa de intervención en Convivencia Adolescente (póster). [Poster presentado sin diseño](#)

**Encuentro Nacional de Líderes de Evaluación 2021, 17 de junio 2021 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Bogotá).**

Mels C. (2021). Simposio: Habilidades socio emocionales, enseñanza – aprendizaje y evaluación (exposición oral virtual). [Presentación simposio](#)

El equipo quedó seleccionado para realizar dos presentaciones orales en el **I Congreso Uruguayo de Ciencias Cognitivas & II Simposio de Educación, Cognición y Neurociencia (Sociedad Uruguaya de Ciencias Cognitivas y del Comportamiento y el Centro Interdisciplinario en Cognición para la Enseñanza y Aprendizaje, Montevideo)**, inicialmente planificado para marzo 2020, pero desplazado por la pandemia. La nueva fecha de su realización es 17-21 de noviembre 2021.

#### 5.4. Entrevistas y notas periodísticas

**Entrevista AUPP** (Asociación Uruguaya de Psicopedagogía), 30 de noviembre 2020

[Grabación entrevista AUPP](#)

**Nota página web UCU**, 7 de julio 2021

[Publicación UCU](#)

**Nota Diario Brecha**, 16 julio 2021

[Nota Brecha](#)

#### 5.5. Redes sociales y publicaciones web

##### **Instagram PICA**

Se creó y mantuvo una cuenta en la red social Instagram (@picauruguay) con el objetivo de difundir actividades de formación, de gestión y de difusión de herramientas generados en el marco del proyecto. El público principal son educadores.

##### **Blog PICA**

Página web del proyecto PICA, mediante la cual se generó a lo largo de todo el proyecto difusión de los resultados, banco de materiales y herramientas, comunicación de actividades y contacto institucional. Se puede acceder aquí: [PICA Wordpress](#)

## 5.6. Materiales didácticos

**Curso CREA.** Quedó archivado y disponible para su reactivación el curso PICA – Formación en convivencia. El curso trabaja en aulas de unos 20 docentes, requiriendo una dedicación de 5 horas semanales durante 11 semanas. Se recomienda un facilitador (perfil psicopedagoga o psicólogo educacional) para cada dos aulas.

### **Libro PICA: herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos.**

Trabajar la convivencia implica fomentar un sentido de pertenencia y comunidad, abordar las violencias, crear oportunidades para la participación e incidencia y promover las habilidades socioemocionales, herramientas personales claves para vincularse, manejar la diversidad, resolver problemas sociales y participar. Este trabajo pretende facilitar a educadores, directivos y otros actores el abordaje de la temática en espacios educativos. Invita a facilitar el trabajo grupal en torno a la conciencia, regulación y toma de decisiones, considerando las creencias, emociones y expresiones que inciden sobre nuestros vínculos y dinámicas sociales. En la primera parte, invitamos a la reflexión sobre algunos conceptos — comunidad y diversidad, violencia, participación y habilidades socioemocionales— que están en la base del trabajo sobre la convivencia. La segunda parte presenta una propuesta de talleres y materiales didácticos que permite fomentar de forma lúdica y experiencial las habilidades socioemocionales y la convivencia en el trabajo con niños, niñas y adolescentes. El libro está accesible en open access a través del repositorio de UCU, vía este [link](#).

### **Kamayana - Un juego que abre el debate sobre la participación en el centro educativo.**

Se realizó, en conjunto con Hemisferio Lúdico - una cooperativa que desarrolla y ofrece experiencias lúdicas desde una mirada didáctica - un juego que aborda la participación en el centro educativo como un proceso complejo. Pretende contribuir a generar un conjunto de discusiones y estrategias desplegadas a nivel institucional para comprender la cultura de participación particular en el centro educativo. La participación está entendida como un requisito para establecer una buena convivencia, a la vez que constituye una oportunidad importante para el desarrollo y la práctica de habilidades socioemocionales. El juego fue creado para ser utilizado por educadores en diferentes contextos educativos para trabajar con niños, niñas y adolescentes. Su versión digital está disponible en este [link](#).

# Referencias

- ANEP (2017). *Marco curricular de referencia nacional. Una construcción colectiva*. Montevideo: ANEP.
- Báez, A., Bañuls, G., Behrendt, A., García, J., Lugo, M., Tiramonti, G. (2013). *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. Montevideo: FLACSO Uruguay. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/147>
- Banco Mundial (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbour, R. (2008). *Introducing Qualitative Research*. New York: SAGE Publications, Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857029034>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología: reflexao e critica*, 24(2), 344-351.
- Borst, G., & Srinivasan, N. (2020). Understanding the social and emotional brain: key findings from the brain sciences. In N. Chatterjee Singh & A. Duraiappah, *Rethinking Learning. A review of social and emotional learning for education systems* (pp. 29-52). New Delhi: UNESCO, MGIEP.
- Cahill, H., et al. (2020). Strategies for supporting student and teacher wellbeing post emergency. *Ricercazione*, 12(1), 19-35.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189–1204.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Creswell, J. W., & Creswell, J.D. (2018). *Research Design. 5th ed*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Duraiappah, A. K., & Sethi, S. (2020). Social and emotional learning: the cost of inaction. In N. Chatterjee Singh & A. Duraiappah, *Rethinking Learning. A review of social and emotional learning for education systems* (pp. 187-218). New Delhi: UNESCO, MGIEP.
- Durlak, J.A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., ... & Jalongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention science*, 17(3), 325-337.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755–761.
- Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V., & Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18(55), 16-22.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, (5), 27-66.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2014). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. Technical report, IZA Discussion Paper N°7750. Chicago: University of Chicago Press.
- Hinostroza, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Montevideo: UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5802>
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: Lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 248-260.
- INEEd (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2018). La convivencia y la participación. En: Aristas 2017. *Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria* (pp. 47-62). Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2019). *Marco de evaluación de las habilidades socioemocionales en tercer año de educación media*. Montevideo: INEEEd.

- Jagers, R., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162-184.
- Chatterjee Singh, N., & Duraiappah, A. K. (Eds.) (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. New Delhi: UNESCO MGIEP.
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In N. Chatterjee Singh & A. Duraiappah, *Rethinking Learning. A review of social and emotional learning for education systems* (pp. 125-154). New Delhi: UNESCO, MGIEP.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 108*(1), 21–42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>
- Lepera, A., & Muiños, R. (2018). Los modelos de ecuaciones estructurales y su aplicación a la evaluación del riesgo percibido. *Cuadernos del CIMBAGE, 1*(20), 85-105
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research, 28*(4), 587-604.
- López, N., Lugo, M. T., & Toranzos, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2014: políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO, OEI, SITEAL. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-sobre-tendencias-sociales-y-educativas-en-america-latina-2014>
- Mels, C., Cuevasanta, D., y Lagoa, L. (2018). *PICA! Programa de intervención en convivencia adolescente: Estudio preliminar de su impacto*. <https://picauruguay.files.wordpress.com/2019/01/informepicaestudiocuantitativodeimpactoenero2019.pdf>
- Mels, C., Lagoa, L., & Cuevasanta, D. (2021). Exploring exposure to intertwined community violence among Uruguayan adolescents using a mixed-method approach. *Journal of Community Psychology*. <https://doi.org/10.1002/jcop.22709>
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (par) cum action research (ar) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science, 2*(1), 156-165. <https://doi.org/10.21890/ijres.01395>

- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2016). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- PAEMFE (2021). *Programas de Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación. Presentación del programa*. <https://www.paemfe.edu.uy/>
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis de datos*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Questa-Tortero, M., Rodríguez-Gómez, D., & Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 9(1), 13 - 34. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.) (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. New York: Sage Publications Ltd.
- Sanchez Puerta, M.L., Valerio, A., & Bernal, M.G. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. Washington D.C: The World Bank.
- Schonert-Reichl, K.A. (2020). Social and emotional Learning (SEL): definitions, frameworks and research evidence. In N. Chatterjee Singh & A. Duraiappah, *Rethinking Learning. A review of social and emotional learning for education systems* (pp. 53-88). New Delhi: UNESCO, MGIEP.
- Snape, P. (2017). Enduring Learning: Integrating C21st Soft Skills through Technology Education. *Design and Technology Education*, 22(3), n3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164214.pdf>
- Stern, R.S., Harding, T.B., Holzer, A.A., Elbertson, N.A. (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL. What's now and what's next? In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning* (pp. 516-531). New York, NY: Guilford.
- Sugiyama, A., Sajiki, A., & Horiuchi, H. (2020). Impact of action research experience on novice language teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(suppl. 1), 64-78.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.

- Thorpe, M. (2005). The Impact of ICT on Lifelong Learning, en C. McIntosh & Z. Varoglu, *Lifelong Learning & Distance Higher Education* (pp. 23-32). UNESCO & Commonwealth of Learning.
- Tondeur, J., Valcke, M., & Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506. doi: 10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x
- Trach, J., M. Lee, & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 26(1).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- UNICEF (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. New York: UNICEF.
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Wabule, A. (2020). Beyond rules of procedures: Utilising participatory action research (PAR) to enhance reflective practice and normative professionalism. *Systemic Practice and Action Research*, 33(4), 393-408.
- Watkins, M. W. (2020). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with R and RStudio*. London: Routledge.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 166–189.  
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.742050>
- Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(4), 92-120.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40

years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

## Sobre los autores de este trabajo

**Cindy Mels.** Belga emigrada a Uruguay en 2010, realizó el doctorado en Ciencias Pedagógicas en la Ghent University con un estudio sobre el desarrollo socioemocional de adolescentes que crecen en situación de guerra. Se desempeña como profesora de alta dedicación en el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay, donde también es coresponsable de la Unidad de Apoyo a la Investigación. Entre 2015 y 2019 se desempeñó como Directora de Proyecto en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Entre 2017 y 2020 fue consultora para el área de políticas sociales y luego de adolescencia en UNICEF Uruguay. También ha realizado trabajos para UNESCO y OEI. En la actualidad, es asesora para CODICEN en el marco de su implementación del programa Luisa Luisa (parte del Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación), particularmente su componente de aprendizaje socioemocional. Sus principales temas de investigación son el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la salud mental de adolescentes, la convivencia y la exposición a la violencia, y como los mismos se relacionan. Se encuentra liderando PICA a partir de sus inicios en 2015.

**Leticia Lagoa.** Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Neuropsicología infantil. Actualmente cursando la Maestría de Educación, sociedad y política de FLACSO. Animadora y recreadora voluntaria desde hace más de 10 años. Actualmente se desempeña principalmente en educación no formal desde un abordaje institucional en contextos de vulnerabilidad, también se vincula a UCUDAL como docente del ámbito comunitario y asistente de coordinación. Forma parte del equipo PICA desde 2015 con tareas de investigación, análisis cualitativo de datos, aplicación e intervención con talleres y supervisión y formación docente. Su área de investigación se enfoca en métodos cualitativos, desde las temáticas de adolescencia y primera infancia, adolescentes resilientes, violencia y espacios de gran vulnerabilidad social, cultural y económica.

**Diego Cuevasanta.** Psicólogo por la Facultad de Psicología (UdelaR) y Magister en Psicología Educativa (UCU). Docente grado 1 de la Facultad de Psicología en la UdelaR. Es recreador egresado de Homoludens: propuestas recreativas, e integrante de la línea de investigación Inclusión Social y Educativa perteneciente al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Forma parte del programa PICA desde el 2015. Sus temáticas de investigación se relacionan con la autorregulación, motivación, tanto en adolescencia e infancia.

**Gabriela Collazzi.** Licenciada en Psicopedagogía y docente de inglés. Se desempeña en instituciones educativas del área formal. Forma parte del Movimiento Scout del Uruguay hace más de diez años, donde se ha especializado en el trabajo tanto con adolescentes y jóvenes, como en la formación de educadores. En el marco de su trabajo final de grado realizó una sistematización de estudios de impacto de programas que fomentan las habilidades socioemocionales y convivencia en la educación secundaria. Forma parte del equipo PICA desde el 2018.

# Anexo

## APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

Considerando el estado actual de su proyecto y los resultados a los que se arribó, Ud. diría que (Marque solo la opción que más lo represente y agregue los comentarios que considere para especificar la situación de su proyecto):

- I. Se generaron nuevos conocimientos que enriquecen la investigación académica, actualmente no disponibles para su aplicación (social o productiva) ya que la línea de investigación es -o se encuentra en una etapa – básica, independientemente de que sus objetivos puedan tener una orientación más aplicada.
- II. Se generaron nuevos conocimientos y/o desarrollos que antes de derivar en aplicaciones para el ámbito social o productivo, requieren de nuevas etapas de investigación (para evaluación de viabilidad industrial, de rentabilidad económica, de calidad, etc.).
- III. Se generaron nuevos conocimientos y/o desarrollos pero para derivar en una aplicación social o productiva se requiere de la participación de otros organismos estatales o empresariales (para superar trabas burocráticas o vinculadas a la regulación de la actividad involucrada, para obtener información, para testeo de procesos en ámbitos productivos, etc.).
- IV. Se generaron conocimientos o herramientas actualmente disponibles para su aplicación social o industrial y en este momento se están aplicando, o se están realizando acciones para su transferencia.**
- V. Otra situación  
Especifique

La guía didáctica desarrollada en el marco de este curso (PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos.) se encuentra disponible en acceso abierto a través del repositorio de UCU

(<https://hdl.handle.net/10895/1546>). Esta siendo usado por docentes que siguen al equipo de PICA a través de sus redes sociales. A la vez, será el material de base para la formación de facilitadores de habilidades socioemocionales contratadas por CODICEN en el marco de su proyecto Centros Luisa Luisi, y luego para la formación de docentes.

El juego Kamayana también se encuentra disponibles en formato online y de forma gratuita en <https://picauruguay.wordpress.com/kamayana/>. Su público es educadores que trabajan con adolescentes en centros educativos formales y no formales. Se considera una herramienta para abordar la forma lúdica a las practicas participativas, y por ende, una oportunidad para ejercer las habilidades socioemocionales y fomentar la convivencia.

En cuanto a los conocimientos generados en el marco de este proyecto, si bien se aspira a la publicación en revistas arbitradas (no necesariamente open Access), varios informes de resultados se encuentran disponible en <https://picauruguay.wordpress.com/publicaciones-pica/> en un formato amigable para actores educativos. Entendemos que estos conocimientos tienen un valor importante para el diseño de actividades de formación docentes/desarrollo profesional docente, así como para el desarrollo de actividades dirigidos a estudiantes para fomentar sus HSE y convivencia.

Por último, en los archivos de CREA se encuentra el curso PICA, formación en convivencia. Para replicar el curso, se requiere la asignación de facilitadores con perfil psicopedagogo/psicólogo educación.