

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSGRADO**



TEMA:

“DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES ‘SER Y APRENDER’ EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR DURANTE EL PERIODO 2024-2025”

PRESENTADO POR:

TANIA VANESSA ANDRÉS MÉNDEZ

AM11011

EMMANUEL GERARDO CHOTO LÓPEZ

CL14017

**TRABAJO FINAL PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAESTRO EN:
FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

ASESOR:

MAESTRO ELEAZAR RUIZ REYES

**CIUDAD UNIVERSITARIA, DR. FABIO CASTILLO FIGUEROA, SAN SALVADOR
CENTRO, EL SALVADOR, CENTRO AMÉRICA, JULIO DEL 2025**

AUTORIDADES UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
RECTOR

DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN
VICERRECTORA ACADÉMICA

M.Sc. RÓGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LICENCIADO PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA
SECRETARIO GENERAL

LICENCIADA ANA RUTH AVELAR
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICENCIADO CARLOS AMÍLCAR SERRANO RIVERA
FISCAL GENERAL

AUTORIDADES FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

MAESTRO JULIO CÉSAR GRANDE RIVERA
DECANO

MAESTRA MARÍA BLAS CRUZ JURADO
VICEDECANA

MAESTRA NATIVIDAD DE LAS MERCEDES TESHÉ PADILLA
SECRETARIO

MAESTRA SANDRA LORENA BENAVIDES DE SERRANO
DIRECTORA ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRA XIOMARA ELIZABETH YÁNEZ DE TAMAYO
COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de sabiduría y refugio en los momentos de incertidumbre, por iluminar este camino con propósito y esperanza; a mi familia, por ser raíz y abrigo; su amor y aliento han sido la fuerza silenciosa que me sostuvo incluso en los días más desafiantes.

A Vladimir Menjívar su apoyo, perspectiva y presencia dejaron una huella invaluable en este logro y en mi crecimiento personal.

Emmanuel López, mi compañero de tesis, quien desde la primera clase eligió caminar este recorrido a mi lado. Su paciencia, compromiso y generosidad fueron un pilar fundamental para llegar hasta aquí. A mis maestros, compañeros de la Maestría y asesor MsC. Eleazar Ruiz, por enriquecer este camino con su saber y compañía.

“Educar es impregnar de sentido todo lo que hacemos cada día” — *Paulo Freire*.

¡Gracias totales!

Tania Vanessa Andrés Méndez

AGRADECIMIENTOS

A Dios Padre, por haberme permitido conocerle a través de su Hijo Jesucristo, quien demostró su amor a través del sacrificio más grande, y dejó su Espíritu para que me oriente hacia su camino de justicia y verdad. Gracias por haberme permitido conocerle y conocer a todos mis seres queridos.

A mi bisabuelo, quien fue un pilar fundamental de la familia, y que siempre me enseñó con mucho entusiasmo y tranquilidad. Y que, incluso en sus últimos días, me demostró un amor excepcional. Gracias por haber estado para todos.

A mis abuelos, quienes admirablemente me criaron con mucha paciencia y afecto. Y que, a pesar de todos los momentos difíciles, siempre me amaron como a un hijo. Gracias por enseñarme un amor tan grande.

A mi madre, por su comprensión y paciencia en etapas muy adversas de mi vida. Por demostrarme su amor y sacrificio en todo momento, y por corregirme y guiarme con mucho cariño y ternura. Gracias por reafirmar ese amor tan especial.

A mis hermanas, desde la mayor hasta la menor, quienes me han enseñado a esforzarme y a luchar por todo aquello que quiero alcanzar. Gracias por siempre apoyarme.

A mi pareja, quien me ha demostrado un amor muy puro y fiel, y que me ha motivado a través de sus esfuerzos y cariño. Gracias por haber decidido caminar junto a mí, mi familia y Dios.

A mi compañera de tesis y a mi maestro asesor, por su paciencia, compromiso y ayuda. Gracias por compartir conmigo este camino académico lleno de retos, aprendizajes y crecimiento personal.

Esta tesis la dedico con humildad y profundo agradecimiento a cada uno de ustedes. Sin ustedes, nada de esto hubiera sido posible.

Emmanuel Gerardo Choto López

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Cuadro modelo para análisis de datos y categorización.....	27
Figura 2: Cuadro de categorías y subcategorías a priori.....	27
Figura 3: Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador.....	31
Figura 4: Captura de pantalla del espacio de Google Classroom del Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”.....	32
Figura 5: Captura de pantalla de una sesión virtual en vivo del Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”.....	32
Figura 6: Capacidad de gestión y liderazgo de los docentes.....	45
Figura 7: Implementación, metodología didáctica y competencias.....	65

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

HSE:	Habilidades Socioemocionales
UES:	Universidad de El Salvador
MINEDUCYT:	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
OMS:	Organización Mundial de la Salud
CASEL:	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
SEL:	Social and Emotional Learning (Aprendizaje Socioemocional)
COVID-19:	Enfermedad por coronavirus de 2019
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
IES:	Institución de Educación Superior

ÍNDICE GENERAL

AUTORIDADES UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	v
SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	vi
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: METODOLOGÍA APLICADA.....	14
1.1 Selección de tema de investigación	14
1.2 Orígenes y definición del problema de investigación.....	16
1.3 Las preguntas de investigación	18
1.3.1 Pregunta general de investigación	18
1.3.2 Preguntas específicas de investigación	18
1.4 Los objetivos de la investigación.....	18
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos	18
1.5 Diseño de la investigación.....	19
1.5.1 Selección del método	19
1.5.2 Base teórica del método.....	19
1.5.3 Enfoque del estudio.....	20
1.5.4 Tipo de estudio.....	20
1.5.5 Técnicas de recolección de datos.....	20
1.5.5.1 Técnica primaria: entrevista de grupo o grupo focal	21
1.5.5.2 Técnicas secundarias: entrevista estructurada y observación no participante.....	21
1.5.6 Proceso de triangulación	22
1.5.7 Tipo de diseño.....	23
1.5.8 Validación de los instrumentos.....	23
1.5.9 Selección de la muestra.....	24
1.5.10 Trabajo de campo.....	24

1.5.11 Análisis de datos	26
1.5.12 Proceso de interpretación de datos.....	27
1.6 Alcances de los objetivos de la investigación	27
1.6.1 Lógica del planteamiento.....	27
1.6.2 Alcance general de los hallazgos	28
1.6.3 Alcance específico de los hallazgos.....	28
1.7 Limitaciones y dificultades de la investigación	29
1.7.1 Limitaciones y dificultades teóricas.....	29
1.7.2 Limitaciones y dificultades prácticas.....	29
CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS HABILIDADES	
SOCIOEMOCIONALES	30
2.1 Descripción del contexto.....	30
2.1.1 Descripción del proceso de investigación.....	31
2.1.2 Origen del aprendizaje de habilidades socioemocionales.....	33
2.1.3 Surgimiento de Estudios sobre Habilidades no Cognitivas	34
2.1.4 Surgimiento de Organizaciones y Programas para el Aprendizaje Socioemocional.....	34
2.1.5 Estudios nacionales e internacionales sobre habilidades socioemocionales en Educación Superior.....	35
2.1.5.1 Estudios internacionales.....	35
2.1.5.2 Estudios nacionales.....	36
2.2 Teorías de referencia	37
2.2.1 Gestión del conocimiento	37
2.2.2 Ambiente en el aula	37
2.2.3 Tecnología educativa	38
2.2.4 Recursos tecnológicos.....	38
2.2.5 Relación docente-estudiante	38
2.2.6 Mediación docente en resolución de conflictos.....	39
2.2.7 Perfil docente	39
2.2.8 Programa educativo	40
2.2.9 Enfoque pedagógicos.....	40

2.2.10 Métodos de enseñanza y aprendizaje	40
2.2.11 Planificación didáctica	41
2.2.12 Evaluación de aprendizajes	41
2.2.13 Habilidades socioemocionales	41
2.2.14 Competencias de docentes y estudiantes universitarios.....	42
CAPÍTULO III: EFECTOS QUE GENERA LA CAPACIDAD DE GESTIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UES EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES QUE EXIGE LA SOCIEDAD SALVADOREÑA	44
3.1 Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza	45
3.1.1 Gestión del conocimiento	45
3.1.2 Ambiente en el aula	47
3.1.3 Uso de tecnología.....	49
3.1.4 Disponibilidad de recursos tecnológicos	51
3.2 Nivel de liderazgo	54
3.2.1 Relación docente-estudiante	54
3.2.2 Mediación docente en resolución de conflictos.....	57
3.2.3 Perfil docente	60
CAPÍTULO IV: EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES “SER Y APRENDER” QUE EJECUTAN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR EN EL DESARROLLO DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA QUE FORTALEZCA LAS COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES.....	64
4.1 Implementación del programa.....	65
4.1.1 Programas educativos	65
4.2 Metodología didáctica.....	68
4.2.1 Enfoque pedagógico.....	68
4.2.2 Métodos de enseñanza y aprendizaje.....	72
4.2.3 Planificación didáctica	74
4.2.4 Sistema de evaluación de los aprendizajes	78
4.3 Competencias.....	81

4.3.1 Habilidades socioemocionales	81
4.3.1 Competencias de docentes y estudiantes universitarios.....	84
REFLEXIONES FINALES.....	88
RECOMENDACIONES	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS.....	99

RESUMEN

La presente investigación tuvo el propósito de interpretar los significados de las experiencias educativas vividas por docentes y estudiantes del Doctorado en Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador tras participar en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”. El estudio respondió a la necesidad de incorporar las Habilidades Socioemocionales (HSE) en la formación médica universitaria, debido a la alta exigencia emocional de dicha carrera. El enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico y diseño narrativo-interpretativo permitió rescatar percepciones, emociones y cambios significativos en las prácticas pedagógicas y en el desarrollo integral de los participantes. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas a docentes, estudiantes y una coordinadora académica de la facultad; así como mediante la observación cualitativa no participante. Se aplicó triangulación metodológica para fortalecer la validez de los hallazgos. Los resultados indican que el programa generó un impacto positivo en el ambiente de aula, promoviendo la empatía, la autorregulación, la participación y la colaboración. Además, motivó a los docentes a reafirmar sus métodos de enseñanza, planificación y evaluación con criterios más humanos y centrados en el estudiante. Las conclusiones resaltan la importancia de sistematizar la inclusión de las HSE en la educación superior. A pesar de ciertas limitaciones estructurales, la experiencia del programa “Ser y Aprender” evidencia que es posible articular lo académico y lo emocional para una educación más integral, ética y transformadora.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, proceso de aprendizaje y enseñanza, educación superior, aprendizaje social y emocional, habilidades blandas.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación superior ha enfrentado el desafío de integrar sistemáticamente, competencias que trasciendan lo cognitivo, haciendo énfasis en el desarrollo humano integral. Este trabajo de investigación se titula “Diseño e implementación del programa de habilidades socioemocionales ‘Ser y Aprender’ en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025”. La propuesta parte del reconocimiento de que las habilidades socioemocionales (HSE) son determinantes en contextos académicos de alta exigencia emocional, como la formación médica. Sin embargo, su enseñanza y evaluación aún no están bien estructuradas en los programas universitarios. De ahí la importancia de implementar estrategias que reconozcan al ser humano en toda su complejidad.

El primer capítulo del trabajo expone el enfoque metodológico del estudio, basado en la fenomenología y en un diseño narrativo-interpretativo. Se describe el uso de técnicas cualitativas como entrevistas estructuradas, grupos focales y observación para interpretar los significados que docentes y estudiantes atribuyen a su experiencia en el programa. Asimismo, se detalla el proceso de triangulación, la validación de los instrumentos y el trabajo de campo, evidenciando el rigor y la profundidad de la investigación.

En el segundo capítulo, se contextualiza la evolución conceptual de las habilidades socioemocionales desde referentes teóricos nacionales e internacionales. Se describen también los antecedentes institucionales que motivaron la creación del programa “Ser y Aprender”, así como las bases teóricas que sustentan la gestión del conocimiento, la mediación pedagógica, el ambiente en el aula y la evaluación de competencias, entre otros.

El siguiente capítulo, analiza los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso aprendizaje-enseñanza por parte de los docentes, en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña. Se abordan aspectos como la gestión del conocimiento, el ambiente en el aula, la relación docente-estudiante, el uso y disponibilidad de recursos tecnológicos, etc. Los hallazgos revelan avances significativos en la mediación pedagógica y el vínculo afectivo que favorece una formación más humana y comprometida.

El cuarto capítulo, se centra en los efectos de la implementación del programa “Ser y

Aprender” en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca las competencias en los estudiantes. Se examinan los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la planificación y evaluación, así como el desarrollo de competencias en estudiantes y docentes. Las evidencias apuntan a una mayor sensibilidad emocional en el aula, con mejoras en la empatía, la autorregulación, la participación activa y el trabajo colaborativo.

Finalmente, se presentan las reflexiones generales y las recomendaciones del estudio, que reafirman la necesidad de sistematizar el desarrollo socioemocional en el currículo universitario. Se plantea que la educación médica debe integrar dimensiones éticas, emocionales y relacionales como elementos fundamentales de la formación profesional. Así, esta tesis no solo aporta hallazgos interpretativos, sino que ofrece una propuesta transformadora para la práctica educativa en la Facultad de Medicina de la UES y, potencialmente, en otras instituciones de educación superior.

CAPÍTULO I: METODOLOGÍA APLICADA

El Capítulo I presenta los elementos fundamentales que orientan esta investigación, comenzando con la elección del tema y la identificación del problema relacionado con la necesidad de integrar habilidades socioemocionales en el ámbito educativo universitario, especialmente en la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. A partir de ello, se formulan las preguntas y objetivos de investigación que buscan comprender los efectos del programa “Ser y Aprender” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se describe el diseño metodológico basado en un enfoque cualitativo, con método inductivo y bajo el paradigma fenomenológico e interpretativo, incluyendo las técnicas de recolección de datos, el proceso de análisis y validación, y las estrategias para la selección de la muestra y el trabajo de campo. Finalmente, se establecen los alcances esperados de la investigación y se señalan las posibles limitaciones teóricas y prácticas que podrían surgir en su desarrollo.

1.1 Selección de tema de investigación

En los últimos años, las habilidades socioemocionales (HSE) han sido reconocidas a nivel global como elementos fundamentales en el desarrollo integral de los individuos. Según la UNESCO (2021), el grado de desarrollo de las HSE tiene consecuencias fundamentales a nivel individual y colectivo, teniendo un gran impacto en el rendimiento académico, la salud y la formación ciudadana. Este énfasis ha cobrado mayor relevancia en El Salvador a partir del impacto generado por la pandemia COVID-19, ejemplificándose en las diversas políticas y programas que procuran incorporarlos, tal es el caso de los esfuerzos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2021) en enfatizar una transformación curricular que abarque la formación docente y el desarrollo de habilidades socioemocionales:

“...la transformación curricular incluye redefinir la formación docente y desde luego hacer un especial énfasis en el desarrollo de competencias socioemocionales y de las habilidades blandas. En estos tiempos, la resiliencia debe ser una competencia fundamental de las personas y de las instituciones, lo cual requiere sobreponerse productivamente a las crisis, asimilar rápidamente las lecciones debe ser una característica de la transformación institucional que la COVID-19 nos ha dejado como lección aprendida” (p. 33).

Sin embargo, en muchas instituciones de educación superior, incluida la Universidad

de El Salvador (UES), estas habilidades no se han integrado de manera sistemática y estructurada en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Los docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina, quienes a diario enfrentan situaciones de alta presión y exigencia emocional, carecen de un programa formal que aborde el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para manejar tanto las demandas académicas como las interacciones con sus compañeros, pacientes y estudiantes.

Además, los planes de estudio actuales no incluyen un enfoque integral que capacite tanto a docentes como a estudiantes en esta área. La falta de habilidades socioemocionales puede resultar en un deficiente manejo del estrés, una menor capacidad para la empatía y comunicación efectiva y un impacto negativo en el bienestar general, tanto de los profesionales en formación como de los pacientes que atienden. Además, esta carencia podría limitar la capacidad de los futuros médicos para desempeñarse en entornos clínicos complejos y demandantes.

Como se destaca anteriormente, la problemática se ubica en la Facultad de Medicina de la UES, donde tanto docentes como estudiantes enfrentan una alta presión y exigencia emocional debido a la naturaleza de su formación y práctica profesional. Dicho problema se caracteriza por la ausencia de un enfoque estructurado que capacite a docentes y estudiantes en competencias socioemocionales. En particular, esto tiene consecuencias en la capacidad de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de una metodología que fomente el liderazgo y las habilidades emocionales necesarias para enfrentar los desafíos de la práctica médica.

Por otra parte, los actores principales del estudio son docentes y estudiantes de la mencionada Institución de Educación Superior (IES). En primer lugar, los docentes como responsables de la enseñanza de los futuros médicos, los cuales son individuos con una alta carga laboral y una responsabilidad considerable en el manejo de situaciones emocionalmente demandantes. En segundo lugar, los estudiantes que se forman para enfrentar los retos de la práctica médica, quienes se enfrentan a presiones académicas y emocionales significativas durante su educación.

El foco del estudio será la interpretación de los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes y estudiantes que participen en el Programa de Habilidades

Socioemocionales “Ser y Aprender”. Se busca identificar cómo este programa impacta el bienestar emocional, la enseñanza y el aprendizaje en un contexto tan demandante como el de la Facultad de Medicina. El programa pretende servir como una herramienta para fortalecer tanto la formación académica como el desarrollo humano integral de los futuros médicos.

Dado a las características del estudio, un enfoque cualitativo resulta el más adecuado. Este enfoque permitirá explorar las percepciones subjetivas de docentes y estudiantes, indagando en las formas en que las habilidades socioemocionales influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo estas habilidades pueden transformar su experiencia educativa. Se busca entender cómo el desarrollo de HSE impacta en su bienestar emocional, la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la capacidad para enfrentar los retos del entorno médico. Los hallazgos permitirán reflexionar sobre el valor de integrar de manera sistemática las HSE en el currículo de la educación médica.

1.2 Orígenes y definición del problema de investigación

El origen de esta investigación se fundamenta en las vivencias personales de los investigadores como docentes en el ámbito universitario, quienes, desde su experiencia directa en el aula, se encontraron con las múltiples dificultades emocionales, relacionales y pedagógicas que enfrentan tanto estudiantes como profesores. Además, al revisar el panorama académico nacional, se identificó una limitada producción investigativa sobre la integración de las habilidades socioemocionales en la educación superior salvadoreña, lo que acentuó la urgencia de abordar este vacío desde una perspectiva formativa, crítica y contextualizada.

A nivel internacional, diversos estudios han resaltado la relevancia de las habilidades socioemocionales (HSE) en el ámbito educativo. Lechuga y Martínez (2022) evidenciaron una relación directa entre algunas HSE como el autocontrol y la empatía con el rendimiento académico en estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Ciencias Humanas. Además, Aranda y Luque (2024) realizaron un estudio donde a través de entrevistas a expertos en el ámbito educativo lograron mostrar que las HSE, entre las cuales enfatizaban la comunicación, la empatía y la autorregulación emocional, son esenciales para la mejora del liderazgo, y que es importante integrarlas en la formación docente continua y en las políticas educativas para mejorar el bienestar y desarrollo de la comunidad.

A nivel nacional, Ortiz y Reinoso (2023) subrayaron la necesidad urgente de desarrollar habilidades socioafectivas en los estudiantes universitarios de la Universidad de El Salvador. De igual manera es pertinente destacar los esfuerzos de Calderón, C. y Díaz de Calderón (2023), quienes propusieron un curso de formación en HSE para fortalecer el bienestar y la eficacia pedagógica de los docentes ante los desafíos de la enseñanza virtual.

Por otro lado, el Programa de Habilidades Socioemocionales "Ser y Aprender" fue diseñado como una respuesta a las necesidades identificadas en la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, donde tanto los docentes como los estudiantes enfrentan un ambiente académico muy demandante. Dicho programa fue presentado a docentes y estudiantes con el propósito de mejorar su bienestar y fortalecer sus habilidades en el manejo del estrés, la comunicación, la empatía y más. La recepción inicial fue positiva, ya que muchos reconocieron la importancia de estas competencias para la formación integral de los futuros profesionales de la salud.

Por tanto, el estudio propone abordar esta problemática mediante el diseño e implementación del Programa de Habilidades Socioemocionales "Ser y Aprender", orientado a fortalecer estas competencias en los docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina de la UES durante el período 2024-2025. El programa busca no solo mejorar el bienestar emocional y la eficacia en la enseñanza de los docentes, sino también potenciar el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, preparando a ambos grupos para enfrentar los retos inherentes a la profesión médica.

Basado en lo anterior, si se toma como base la premisa de que las habilidades socioemocionales son indispensables para todo estudiante y docente de educación superior y que no hay investigaciones universitarias que se dediquen a describir e interpretar los resultados de dichas competencias, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes y estudiantes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales "¿Ser y Aprender", pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025?

1.3 Las preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta general de investigación

¿Cuáles son los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes y estudiantes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025?

1.3.2 Preguntas específicas de investigación

¿Cuáles son los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual?

¿Cuáles son los efectos de la implementación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” que ejecutan los docentes de la facultad de medicina de la universidad de El Salvador en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca competencias en los estudiantes?

1.4 Los objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Interpretar los significados generados a partir de las experiencias educativas vividas por los docentes y estudiantes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador.

1.4.2 Objetivos específicos

Describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de Medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual.

Identificar los efectos de la planificación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” que desarrollan los docentes de la facultad de medicina de la universidad de El Salvador en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca competencias en los estudiantes.

1.5 Diseño de la investigación

1.5.1 Selección del método

La presente investigación se realiza bajo el método inductivo cualitativo, el cual es definido como una manera de investigación que se basa en la observación y el análisis de datos específicos para desarrollar teorías o generalizaciones. Esta se centra en construir conocimiento a partir de patrones y regularidades observadas que facilitan una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado (Olabuénaga, 2012). Esta se basa en la recolección y análisis de datos que permiten explorar y comprender fenómenos sociales desde una perspectiva holística.

Este método permitirá identificar patrones, significados y contextos a partir de la experiencia de los docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, de tal manera que se pueda comprender la realidad social desde su perspectiva. Asimismo, de acuerdo con estos hallazgos, generar teoría valiosa que permita impactar positivamente en la comunidad.

1.5.2 Base teórica del método

Para la presente investigación, la base teórica que la sustenta es la fenomenología, la cual es un paradigma que busca comprender y describir la experiencia vivida de los individuos. Este método se centra en la percepción subjetiva y el significado que las personas otorgan a sus experiencias. Según Sampieri (2014), la fenomenología permite explorar la esencia de las experiencias humanas al enfocarse en cómo los individuos interpretan y dan sentido a su mundo, lo que es fundamental para entender fenómenos complejos desde la perspectiva de quienes los viven.

En el contexto de la aplicación del Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender” en la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, la fenomenología se convierte en una herramienta clave para explorar y comprender las vivencias de los docentes y estudiantes involucrados en el programa. Asimismo, se explorará cómo el entorno educativo, las relaciones interpersonales y la cultura institucional influyen en la vivencia de las habilidades socioemocionales.

1.5.3 Enfoque del estudio

El presente estudio cuenta con un enfoque cualitativo que se caracteriza por su interés en comprender fenómenos sociales y humanos a través de la recolección de datos no numéricos. Este se enfoca en el contexto y las interacciones sociales, buscando captar la complejidad de las realidades humanas. Sampieri (2014) destaca que el enfoque cualitativo es particularmente útil para explorar temas donde se requiere una comprensión profunda de las dinámicas sociales, las emociones y las percepciones individuales.

A su vez, este trabajo se orienta bajo un diseño narrativo-interpretativo, con el fin de comprender la complejidad de acciones y/o conductas en sus contextos naturales, específicamente en el ámbito educativo, extrayendo descripciones a partir de procesos y eventos donde estuvieron involucrados pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones a través de las experiencias de los propios docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador y de las observaciones, entrevistas y narraciones del grupo focal, partiendo de las propias palabras de los participantes y la conducta observable.

1.5.4 Tipo de estudio

El tipo de estudio que se implementa en la investigación es el interpretativo. El estudio interpretativo busca comprender el significado que los individuos otorgan a sus experiencias y contextos. Se centra en la interpretación de las acciones y significados sociales, enfatizando la subjetividad del investigador y la relación entre el investigador y el objeto de estudio. Este enfoque se basa en la hermenéutica, que permite una comprensión más profunda de las realidades sociales a través del análisis contextual y la reflexión crítica (Olabuénaga, 2012).

Este busca comprender las experiencias vividas por los docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, utilizando un enfoque cualitativo que permitirá explorar en profundidad los significados y percepciones que estos actores asignan a su participación en el proyecto.

1.5.5 Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos es un proceso fundamental en la investigación, ya que permite obtener información valiosa para el análisis y la toma de decisiones en el estudio que se realiza. En este contexto, las técnicas de recolección que se aplicarán se dividen en dos categorías

principales, las cuales se detallan a continuación:

1.5.5.1 Técnica primaria: entrevista de grupo o grupo focal

La entrevista de grupo, también conocida como grupo focal, es una técnica cualitativa que reúne a un pequeño número de participantes para discutir un tema específico. Este método permite explorar percepciones, actitudes y experiencias compartidas, facilitando la interacción entre los participantes. La dinámica grupal puede generar nuevas ideas y fomentar un diálogo más rico que las entrevistas individuales (Olabuénaga, 2012).

Esta técnica permitirá que la investigación logre una amplia interpretación y valoración de manera global, en relación con los datos recolectados en el grupo de estudiantes y docentes de la carrera “Doctorado en Medicina” de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, según sus vivencias en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”. De esta manera, la entrevista recolecta ideas, percepciones, pensamientos, sentimientos y experiencias partiendo de la inmersión y participación dentro del programa, y así conocer, comprender, interpretar sus cambios comportamentales y/o emocionales en el contexto educativo.

1.5.5.2 Técnicas secundarias: entrevista estructurada y observación no participante

La entrevista estructurada

La entrevista estructurada es un formato de entrevista en el que se utilizan preguntas predefinidas y un guion riguroso. Esta permite obtener datos consistentes y comparables sobre un fenómeno específico, y en donde se requiere un alto grado de control sobre las variables (Olabuénaga, 2012).

En este trabajo se utiliza para que se obtengan respuestas de acuerdo con las percepciones de otro actor involucrado, quien fue una coordinadora de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, con el objetivo de valorar los significados y vivencias sobre la utilidad del Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender” y su impacto en los docentes y estudiantes.

La observación cualitativa no participante

La observación cualitativa no participante es una técnica que implica la inmersión del

investigador en el entorno social que se estudia. A través de la observación directa y la toma de notas detalladas, se pueden captar matices y contextos que no serían evidentes a través de métodos más estructurados. Esta permite una comprensión holística del comportamiento humano en su contexto natural (Olabuénaga, 2012).

En esta investigación, la observación permite a los investigadores recoger información sobre comportamientos, interacciones y situaciones que se generen en las primeras clases de los docentes de segundo año de la carrera “Doctorado en Medicina” posteriores a su participación en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”. Esta técnica permite al equipo investigador captar, desde una posición externa y sin intervenir, cómo se manifiestan los cambios en las dinámicas educativas.

El objetivo es documentar comportamientos, actitudes, interacciones y reacciones emocionales tanto de los docentes como de los estudiantes en las primeras sesiones académicas posteriores al programa. Se toman notas detalladas que permiten acceder a información contextual valiosa, la cual no podría recogerse solo por medio de encuestas o entrevistas. Dicha metodología es fundamental para comprender los matices del comportamiento en su escenario cotidiano, considerando la naturalidad del ambiente educativo.

1.5.6 Proceso de triangulación

La triangulación metodológica es un proceso fundamental en la investigación donde implica la utilización de una metodología mixta para proporcionar una comprensión más completa y precisa del fenómeno estudiado (Massey & Capoferro, 2004). Al integrar diferentes técnicas de recolección de datos como la entrevista de grupo focal dirigida a docentes y estudiantes, observación cualitativa no participante y la entrevista estructurada se busca no solo validar los hallazgos, sino también enriquecer el análisis. Esta estrategia permite mitigar sesgos inherentes a cada técnica individual, asegurando que los resultados reflejen pertinentemente las experiencias de docentes y estudiantes en el contexto de la investigación durante el periodo 2024-2025.

La investigación emplea una triangulación metodológica, es decir, la integración de múltiples técnicas de recolección de datos: entrevistas estructuradas, grupos focales y observación cualitativa no participante, con el fin de obtener una visión más completa del fenómeno estudiado.

Este tipo de triangulación es útil en estudios con enfoque cualitativo, como el presente, ya que permite contrastar y validar los hallazgos desde diferentes ángulos. Por ejemplo, las percepciones expresadas por docentes y estudiantes en entrevistas pueden compararse con las conductas observadas en clase, y con las reflexiones compartidas en los grupos focales. Así, se mitigan sesgos individuales de cada método y se obtiene un panorama más robusto y confiable sobre el impacto del programa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.5.7 Tipo de diseño

Diseño fenomenológico es una estrategia metodológica que tiene como objetivo explorar y describir las experiencias significativas de las personas en relación con un fenómeno específico. Según Olabuénaga (2012), este se centra en la comprensión profunda de las vivencias humanas y cómo estas son interpretadas por los individuos, enfatizando la importancia del contexto y la subjetividad en el proceso de investigación.

A diferencia de un enfoque positivista que se centraría en medir resultados cuantificables, el diseño fenomenológico permite explorar sentimientos, perspectivas y significados personales asociados con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una dimensión emocional y relacional.

Se enfoca en las vivencias significativas de los participantes, considerando sus contextos individuales, la subjetividad de sus respuestas y el sentido que le atribuyen a su experiencia educativa tras la implementación del programa. Así, este diseño facilita una comprensión más humana e integral del fenómeno en estudio.

1.5.8 Validación de los instrumentos

La validación del instrumento por expertos es un proceso esencial en la investigación porque garantiza la fiabilidad de los datos recopilados. Dicho proceso permitirá que un grupo de especialistas evalúe la pertinencia y precisión del instrumento, asegurando que mida lo que realmente se pretende medir. Según Echeita y Serrano (2019), "la validación por expertos no solo mejora la calidad del instrumento, sino que también aumenta la credibilidad del estudio" (p. 45). Además, la participación de expertos contribuye a identificar posibles sesgos y errores en el diseño del instrumento, lo que resulta en una interpretación más robusta de los resultados. Por lo tanto, la validación es un paso indispensable para asegurar que los hallazgos sean

relevantes y aplicables en contextos reales (Echeita & Serrano, 2019).

La validación fue posible a través de un experto, quien es profesional en la psicología y docencia universitaria. Al revisar los instrumentos, se utiliza una rúbrica para señalar recomendaciones enfocadas en la redacción de preguntas. De acuerdo con los resultados, se sugirió redactar de manera más sencilla el ítem 1 de la entrevista estructurada y evitar el uso de las siglas HSE en los ítems de todos los instrumentos, usando siempre el término completo “habilidades socioemocionales”.

1.5.9 Selección de la muestra

Para la presente investigación, el diseño de selección de la muestra es de tipo intencional. El muestreo intencional es una estrategia de selección de participantes basada en criterios específicos definidos por el investigador. Este busca seleccionar individuos que puedan proporcionar información rica y relevante sobre el fenómeno estudiado (Olabuénaga, 2012). El muestreo intencional nos permitirá utilizar su juicio para seleccionar los casos que mejor contribuirán a la recogida de datos y a los objetivos de la investigación.

En el caso de la investigación desarrollada, la población objeto de estudio la constituyen 5 docentes y 5 estudiantes de segundo año de la carrera “Doctorado en Medicina” y una coordinadora de la facultad.

1.5.10 Trabajo de campo

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló tras la implementación del Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender” en la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el año 2025. Inicialmente, se gestionó la aprobación del programa ante la jefa del Departamento de Educación Médica, quien también supervisó la ejecución de las seis sesiones formativas dirigidas a docentes seleccionados. Finalizadas las sesiones, se procedió con la recolección de datos cualitativos, estructurada en cuatro fases: entrevistas estructuradas a docentes, entrevistas a estudiantes, entrevista a una coordinadora académica y aplicación de una guía de observación no participante.

Se entrevistaron a cinco docentes que participaron directamente en el programa, todos con experiencia en educación superior y con carga docente en segundo año del Doctorado en Medicina. Las entrevistas, que se llevaron a cabo el 3 de abril de 2025, constaron de 15

preguntas, diseñadas para explorar las experiencias y percepciones en torno a la implementación del programa y sus efectos en la docencia. Las entrevistas se realizaron en grupo focal y de forma virtual mediante Google Meet. Las susodichas fueron grabadas con consentimiento informado y transcritas de forma literal para su posterior análisis. La duración fue de 1 hora y 42 minutos, y el ambiente durante las sesiones fue colaborativo; los docentes se mostraron participativos y reflexivos.

Posteriormente, se entrevistó a cinco estudiantes del segundo año del Doctorado en Medicina, seleccionados de manera intencional por pertenecer a grupos académicos guiados por los docentes entrevistados. Las entrevistas estudiantiles se llevaron a cabo el 8 de abril de 2025, también como grupo focal a través de Google Meet, y constaron de 15 preguntas enfocadas en su percepción del cambio metodológico y actitudinal en sus docentes. Los estudiantes mostraron apertura, aunque algunos manifestaron sentirse ligeramente nerviosos; sin embargo, a lo largo de la conversación se generó un ambiente de confianza. La duración fue de 1 hora y 26 minutos.

En una tercera etapa, se entrevistó a una coordinadora académica de la facultad, quien cumple funciones de acompañamiento pedagógico a los docentes. Su entrevista se realizó el 10 de abril de 2025 y constó de 15 preguntas. La coordinadora expresó una visión institucional más amplia, ofreciendo datos valiosos sobre las implicaciones del programa en la gestión académica. Esta entrevista también se llevó a cabo por medio de videollamada a través de Google Meet, durando un total de 48 minutos; esta se grabó para su análisis posterior.

Finalmente, se aplicó una guía de observación cualitativa no participante en sesiones de clase de los docentes participantes. Las visitas se realizaron entre el 1 y el 8 de abril de 2025. El objetivo fue documentar comportamientos, interacciones y actitudes en el aula post implementación del programa. La observación se realizó de manera discreta para no alterar el entorno natural del aula. Se tomaron notas detalladas, sin intervención por parte de los investigadores, registrando indicadores relevantes complementarios.

El protocolo de trabajo de campo fue desarrollado siguiendo principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y respeto al entorno académico. Se procuró que cada sesión de entrevista y observación permitiera profundizar en las experiencias subjetivas de los actores, bajo el paradigma fenomenológico. En promedio, cada pregunta tomó entre dos a cuatro minutos de desarrollo, dependiendo de la complejidad del tema y la disposición del participante.

En general, el ambiente fue favorable, sin interrupciones significativas, lo cual facilitó la riqueza narrativa de los datos obtenidos para su posterior análisis interpretativo.

1.5.11 Análisis de datos

Para el análisis de los datos que se obtienen a partir de la recolección de información, previamente se conocen las categorías y teorización de términos claves que facilitan la comprensión de los fenómenos estudiados; estos se presentan como lo establece Martínez (1998) a través de una síntesis descriptiva, matizada y viva de sus hallazgos, donde la categorización y el “análisis” se realizarán aceptando y usando las teorías, las estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritos en el marco referencial.

Se deja que las palabras y acciones de las personas observadas hablen por sí mismas al lector. Estos estudios descriptivos tienen poca o ninguna interpretación o teorización. El investigador deberá sacar sus propias conclusiones y generalizaciones de los datos.

El vaciado de los resultados de las entrevistas se realizan como Martínez (1998) propone, donde menciona que la categorización se desarrolla como primer paso a partir de la revisión de la entrevista subrayando las palabras más relevantes y significativas, para luego dividir el contenido en unidades temáticas (es decir párrafos que expresan una idea o concepto central), se categorizan con un término el contenido de cada unidad temática, donde sí se denotan categorías repitentes y si alguna tiene propiedades o atributos diferentes, se le asignará una subcategoría que puede referirse a alguna dimensión, atributo o consecuencia importante.

El modelo de análisis de datos y categorización serán presentados mediante la tabla¹ señalada a continuación.

¹ Fuente: Martínez (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico. México: Trillas, (reimp.2007).

Categorización	Participante	Unidades de análisis
1.1 Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza	X1	XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Figura 1: Cuadro modelo para análisis de datos y categorización

1.5.12 Proceso de interpretación de datos

Martínez (1997) propone un proceso de interpretación de datos que implica una inmersión profunda en los datos recolectados donde sugiere que el investigador debe "descubrir los significados subyacentes" a través de un análisis detallado y reflexivo. Este proceso involucra la categorización de los datos, la identificación de patrones y la construcción de teorías a partir de la información obtenida. Es fundamental que el investigador mantenga una actitud abierta y flexible durante la interpretación, permitiendo que los datos guíen el desarrollo de sus ideas (Martínez, 1997).

Texto de entrevistas	Categorías asignadas	Subcategorías encontradas

Figura 2: Cuadro de categorías y subcategorías a priori

1.6 Alcances de los objetivos de la investigación

1.6.1 Lógica del planteamiento

La lógica del planteamiento se fundamenta en la necesidad de integrar sistemáticamente las habilidades socioemocionales (HSE) en el contexto universitario, especialmente en carreras de alta exigencia emocional como Medicina. La investigación parte del reconocimiento de una carencia estructural en los programas educativos actuales respecto al desarrollo de dichas habilidades. Así, el planteamiento está orientado a comprender e interpretar los significados que docentes y estudiantes atribuyen a sus experiencias en el programa "Ser y Aprender", partiendo de un enfoque cualitativo, interpretativo y fenomenológico que busca rescatar la vivencia subjetiva y contextualizada de los participantes. Esto permite construir un modelo

comprensivo del impacto de las HSE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.6.2 Alcance general de los hallazgos

Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que se alcanzó el objetivo general de interpretar los significados generados por docentes y estudiantes a partir de su experiencia en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”. A través de un enfoque fenomenológico e interpretativo, se logró rescatar y analizar en profundidad las vivencias educativas, emocionales y pedagógicas de los participantes. Los resultados evidencian que el programa promovió una mayor conciencia sobre la importancia de las HSE, favoreció la creación de ambientes educativos más empáticos y fortaleció la conexión entre la formación técnica y el desarrollo humano integral.

El uso de entrevistas, grupos focales y observación cualitativa permitió triangular la información y validar los significados construidos, mostrando que tanto docentes como estudiantes experimentaron transformaciones en sus prácticas y actitudes. Aunque el impacto aún no se ha sistematizado en toda la facultad, la experiencia del programa sirvió como catalizador para repensar la docencia desde una perspectiva más humanizadora, destacando la necesidad de incorporar de forma permanente las HSE en los procesos formativos universitarios.

1.6.3 Alcance específico de los hallazgos

Respecto al primer objetivo específico, que busca describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de líderes, los hallazgos muestran que los docentes participantes lograron integrar prácticas más reflexivas, inclusivas y participativas. Se observaron mejoras en la gestión del conocimiento, el uso de recursos tecnológicos y la construcción de ambientes de confianza, lo que ha contribuido a la formación de estudiantes con mayor autoconocimiento, liderazgo y empatía. La percepción del estudiantado también respalda esta transformación, al sentirse más motivado, comprendido y comprometido con su proceso de formación.

En cuanto al segundo objetivo específico, relacionado con los efectos de la planificación del programa en el fortalecimiento de metodologías didácticas, los resultados indican que los docentes han comenzado a rediseñar sus estrategias pedagógicas, incluyendo

actividades que promueven la colaboración, la autorregulación y la conciencia emocional. Aunque aún persisten desafíos en términos de infraestructura, formación docente y sistematización, se reconoce un avance significativo en la incorporación de criterios socioemocionales en la planificación didáctica, lo cual fortalece las competencias de los estudiantes y responde a las exigencias del entorno profesional y social actual.

1.7 Limitaciones y dificultades de la investigación

1.7.1 Limitaciones y dificultades teóricas

Entre las principales limitaciones teóricas se encuentra la escasa literatura nacional actualizada sobre la implementación y evaluación de programas de HSE en educación superior, lo que obliga a recurrir principalmente a estudios internacionales o de otros contextos. Además, el carácter cualitativo del estudio limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras facultades o universidades. Otra dificultad radica en la conceptualización multifacética de las habilidades socioemocionales, que abarca múltiples teorías y enfoques, lo que demanda una delimitación clara del marco teórico y categorial utilizado.

1.7.2 Limitaciones y dificultades prácticas

Desde lo práctico, una de las principales dificultades radica en la disponibilidad de tiempo de los participantes (docentes y estudiantes), debido a la carga académica y laboral que enfrentan, lo que pudo afectar el desarrollo pleno de las actividades del programa y la participación en los instrumentos de recolección de datos. Asimismo, la implementación del programa en un entorno académico tradicional, centrado en lo cognitivo, pudo haber generado resistencias o escaso compromiso inicial. Otra limitación fue el tamaño reducido de la muestra (5 docentes y 5 estudiantes), que, aunque adecuada para un estudio cualitativo, limita el alcance estadístico de los resultados.

CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

2.1 Descripción del contexto

La investigación se desarrolla en la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, una institución pública de educación superior ubicada en San Salvador. Esta facultad forma profesionales en el área de la salud, destacando en este estudio a los docentes y estudiantes de segundo año de la carrera “Doctorado en Medicina”, caracterizada por una alta carga académica y exigencias prácticas desde los primeros años de formación.

Por una parte, los docentes que son profesionales calificados, responsables de la formación de futuros médicos. Su labor implica no solo la transmisión de conocimientos científicos y técnicos, sino la gestión de situaciones emocionalmente demandantes, tanto en el aula como en la práctica clínica. Además, estos tienen una carga laboral-académica considerable, la cual puede incidir en el papel de acompañamiento y orientación de los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes del segundo año del Doctorado en Medicina, los cuales son jóvenes adultos que atraviesan una etapa académicamente demandante y emocionalmente desafiante, ya que tienen que enfrentar un alto nivel de estrés. Sus jornadas incluyen clases teóricas, laboratorios y actividades prácticas que requieren tanto habilidades cognitivas como socioemocionales para un desempeño integral.

En este entorno académico, el Programa “Ser y Aprender” se implementa como una intervención para fortalecer las habilidades socioemocionales, con el propósito de mejorar las interacciones, el ambiente educativo y, en consecuencia, el proceso aprendizaje-enseñanza.



Figura 3: Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador

2.1.1 Descripción del proceso de investigación

Esta investigación se llevó a cabo mediante un proceso estructurado que inició con la implementación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender”, dirigido a docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. Para esto, se gestionó previamente la aprobación institucional a través de la jefa del Departamento de Educación Médica MsC. Jesica López Villalta. Una vez aprobado, el programa fue desarrollado en su totalidad, siendo 6 sesiones impartidas por los investigadores Tania Vanessa Andrés Méndez y Emmanuel Gerardo Choto López, y supervisados por dicha jefa de departamento. Dicho programa fue desarrollado de manera virtual, utilizando Google Classroom para alojar material y actividades complementarias y Google Meet para tener las sesiones en vivo.

Después de 3 semanas posteriores a este proceso formativo, se procedió a la etapa de recolección de información, la cual consistió en entrevistas realizadas a los docentes participantes, cuyo objetivo era identificar los efectos del programa en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, se entrevistó a estudiantes que recibían clases con estos docentes, y a una coordinadora académica encargada de su supervisión. Finalmente, se efectuaron observaciones puntuales en sus clases para completar información mediante la guía de observación, lo que permitió registrar comportamientos, dinámicas y elementos del contexto educativo relacionados con la aplicación de las habilidades socioemocionales. Este conjunto de técnicas permitió generar una comprensión profunda y contextualizada del impacto del programa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

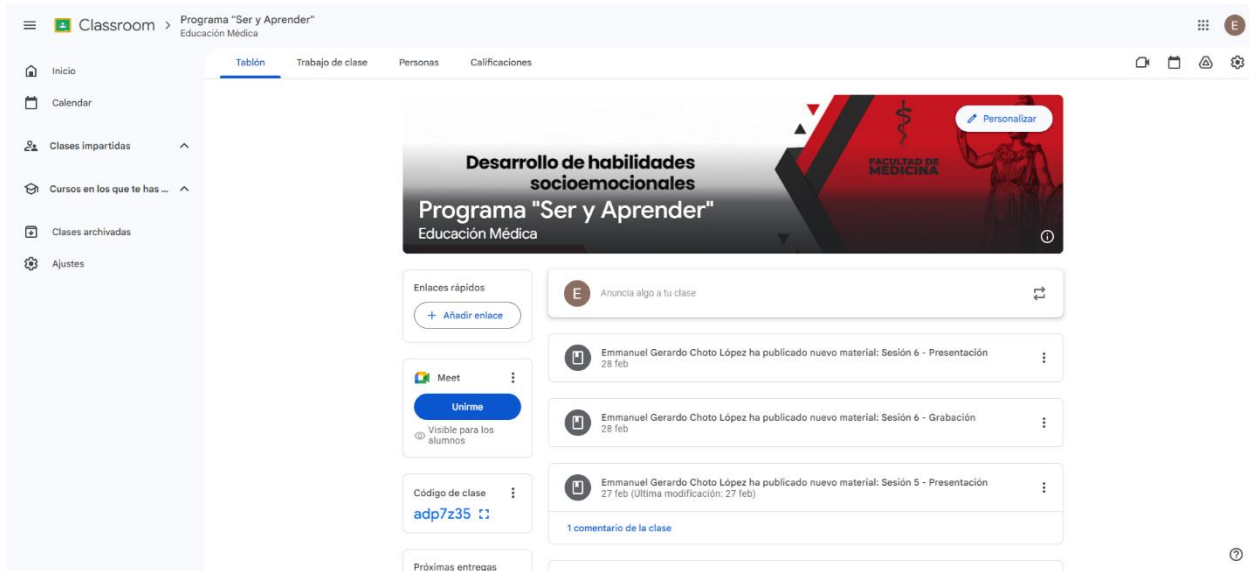


Figura 4: Captura de pantalla del espacio de Google Classroom del Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”

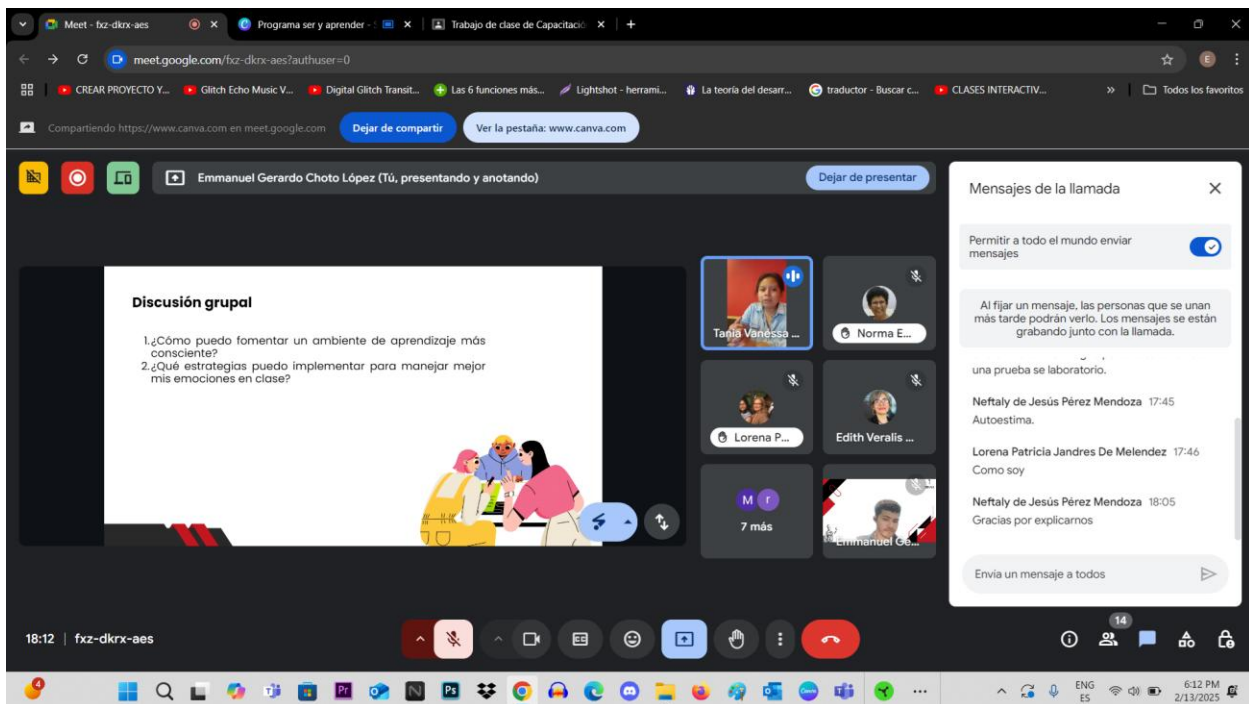


Figura 5: Captura de pantalla de una sesión virtual en vivo del Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”

2.1.2 Origen del aprendizaje de habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales tienen su origen en los trabajos de diversos estudiosos e investigadores. El concepto de inteligencia socioemocional fue introducido por primera vez por Howard Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples, que incluye la inteligencia interpersonal, definida como la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con los demás. Posteriormente, Daniel Goleman (1995) popularizó el término "inteligencia emocional", haciendo hincapié en la importancia de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas.

El término “aprendizaje socioemocional” o "aprendizaje social y emocional" (SEL de sus siglas en inglés) fue acuñado por primera vez en 1994 por el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL según sus siglas en inglés: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Este aprendizaje se describe como el proceso mediante el cual niños y adultos adquieren y aplican eficazmente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para comprender y gestionar las emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

A finales de la década de 1990 y principios de la del 2000, investigadores como Angela Duckworth y Martin Seligman empezaron a centrarse en los conceptos de valentía, perseverancia y pasión por los objetivos a largo plazo, considerándolos como un componente crucial de la inteligencia socioemocional. Este último concepto se ha estudiado ampliamente en los campos de la psicología y la educación, ya que se ha relacionado con el éxito académico, el rendimiento laboral y el bienestar general.

En resumen, el concepto de competencias socioemocionales ha evolucionado a lo largo del tiempo, y diversos estudiosos han contribuido a su desarrollo y comprensión. Los orígenes de este concepto se remontan a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, al trabajo de Daniel Goleman sobre la inteligencia emocional y al desarrollo del aprendizaje social y emocional por parte del Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional.

2.1.3 Surgimiento de Estudios sobre Habilidades no Cognitivas

Las tendencias y necesidades contextuales a nivel mundial han permitido que se reconsidere las habilidades fundamentales que todo individuo debe adquirir para ser alguien de bien y de provecho a su sociedad. Fue desde el siglo XX que se destacaron un grupo de habilidades que no habían sido contempladas de manera explícita en las instituciones educativas, pero que eran vitales, tales como la perseverancia, el autocontrol, apertura para relaciones sociales saludables, toma de decisiones, entre muchas otras, las cuales fueron denominadas como habilidades no cognitivas. Como remarcó Messick según Duckworth y Yeager (2015): “Una vez que el término cognitivo se consideró apropiado para referirse a las habilidades intelectuales y al rendimiento académico en el ámbito escolar convencional [. . .] por defecto, el término no cognitivo se colocó en primer plano para describir todo lo demás”.

De esta manera, cada vez más autores las han estudiado de manera sistemática y profunda, dejando estudios, conceptos y términos muy significativos, siendo de los más recientes el término de habilidades blandas por Heckman y Kautz en 2012, los cuales aseguraban que son estas las que determinan el éxito de la vida académica y personal de todo aprendiz. Estos y otros estudiosos no solo destacan su relevancia, sino su estrecha relación con la personalidad y nuestras interacciones, denominándolas también como habilidades socioemocionales: “La perseverancia, sociabilidad y curiosidad son habilidades socioemocionales que, como su nombre lo indica, están estrechamente relacionadas con las emociones, las cuales se encuentran presentes en todos nuestros comportamientos y son las encargadas de motivar, energizar y dirigir tanto el pensamiento como la conducta” (West, 2016). En la actualidad, se utiliza el término de habilidades socioemocionales o aprendizaje socioemocional para referirse a ellas como habilidades con la connotación de la posibilidad de su educabilidad o entrenamiento.

2.1.4 Surgimiento de Organizaciones y Programas para el Aprendizaje Socioemocional

Debido a la importancia e imprescindibilidad de las habilidades socioemocionales, o también llamadas “no cognitivas” o “blandas”, hubo un auge de organizaciones y programas responsables en promover y enseñar las susodichas. Tal es el caso de CASEL, o de su acrónimo en inglés Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional en español), la organización por excelencia que

lleva el estudio y desarrollo de la educación socioemocional en Estados Unidos. Dicha institución destaca 5 habilidades necesarias para el contexto educativo: autoconsciencia, consciencia social, autogestión, habilidades para las relaciones sociales y toma responsable de decisiones.

También, se puede mencionar otras instituciones que se dedican al desarrollo de programas sobre habilidades socioemocionales. Por ejemplo, el Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale, en Estados Unidos, que ha desarrollado un programa denominado RULER Feeling Words Curriculum (RULER “El currículum de las palabras de los sentimientos), el cual se enfoca en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes, docentes y directores de centros escolares. Además, este programa busca enseñar a niños y adolescentes a ser capaces de reconocer sus propias emociones y las emociones en otras personas, entender las causas y consecuencias del manejo de sus emociones, nombrarlas o etiquetarlas, así como aprender a expresar y regular sus emociones de una manera socialmente apropiada.

2.1.5 Estudios nacionales e internacionales sobre habilidades socioemocionales en Educación Superior

2.1.5.1 Estudios internacionales

Lechuga y Martínez (2022) investigaron la *Evaluación de habilidades socioemocionales en estudiantes de nuevo ingreso y su desempeño académico en la Facultad de Ciencias Humanas* y tuvo como objetivo analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y el desempeño académico de los estudiantes de primer año. La metodología utilizada fue de corte cuantitativo, empleando un diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por estudiantes de nuevo ingreso, y se aplicaron instrumentos validados para medir las habilidades socioemocionales, tales como la comunicación, autocontrol y empatía. Los resultados revelaron una correlación significativa entre el nivel de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico, destacándose que los estudiantes con mayor autocontrol y empatía tuvieron un mejor desempeño académico. La investigación concluyó que es fundamental desarrollar programas que fomenten dichas habilidades para mejorar el rendimiento académico y la adaptación universitaria.

Aranda Meyer y Luque (2024), en su artículo titulado *Relevancia de habilidades*

socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos, se propusieron como objetivo analizar la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) en el liderazgo educativo en el siglo XXI, basándose en las reflexiones de diversos expertos. La metodología empleada fue cualitativa, con un enfoque interpretativo y crítico, utilizando entrevistas en profundidad a siete expertos en el ámbito educativo. Los resultados evidenciaron que las HSE son esenciales para la mejora del liderazgo educativo, destacándose la comunicación, la empatía y la autorregulación emocional como las más relevantes. Como conclusión, los expertos subrayaron la importancia de integrar estas habilidades en la formación docente inicial y continua, y de promover su inclusión en las políticas educativas para mejorar el bienestar y el desarrollo de los estudiantes y docentes.

2.1.5.2 Estudios nacionales

Ortiz y Reinoso (2023) realizaron una investigación titulada *Habilidades socioafectivas en la educación universitaria de El Salvador: una tarea urgente*, con el objetivo de fundamentar una estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades socioafectivas en los estudiantes universitarios del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de El Salvador. Basada en una metodología cualitativa, la investigación utilizó métodos teóricos como el análisis-síntesis y el método estructural-funcional, complementados con técnicas empíricas como la observación y entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores. Los resultados mostraron que los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales, como el autocontrol emocional y la comunicación efectiva, afectando su integración social y académica. La investigación concluyó que es urgente integrar una estrategia pedagógica que promueva la educación socioemocional para mejorar el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Calderón y Díaz de Calderón (2023) realizaron la investigación *Propuesta para el desarrollo de habilidades socioemocionales del nuevo docente universitario para mejorar la práctica docente ante la pandemia por COVID 19* con el objetivo de mejorar la práctica docente ante la pandemia por COVID-19. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción. Para recabar datos, se aplicaron entrevistas y encuestas a nueve docentes del Centro Universitario de Ahuachapán. Los resultados evidenciaron una falta de competencias socioemocionales en los docentes, las cuales afectan su desempeño ante los

desafíos de la enseñanza virtual. Como conclusión, los autores propusieron un curso de formación en habilidades socioemocionales para fortalecer el bienestar docente y su eficacia pedagógica.

2.2 Teorías de referencia

2.2.1 Gestión del conocimiento

El concepto de gestión del conocimiento nace en un contexto económico- empresarial. Este ha ganado relevancia en las últimas décadas, impulsado por el avance de las tecnologías de la información. Autores como Edvinsson y Malone (1999) han explorado la relación entre el conocimiento y el capital intelectual, sugiriendo que el conocimiento es un recurso intangible fundamental para las organizaciones. Alfred Marshall, en su obra "Principios de Economía" (1890), también destacó la importancia del conocimiento, señalando que "el conocimiento es nuestra máquina de producción más potente".

La gestión del conocimiento no solo se aplica en el ámbito empresarial, sino que también puede ser relevante en contextos educativos y sociales, donde se busca mejorar la eficacia organizacional y fomentar el desarrollo individual. Como se menciona en el artículo de Bustelo-Ruesta y Amarilla Iglesias (2001), la gestión del conocimiento implica un conjunto de actividades diseñadas para utilizar, compartir y desarrollar los conocimientos dentro de una organización. En el contexto educativo, esto se traduce en la creación de comunidades de aprendizaje donde se fomente la colaboración y el intercambio de ideas, lo que es esencial para la innovación pedagógica y la mejora continua de los procesos educativos.

2.2.2 Ambiente en el aula

El concepto de "ambiente" se refiere al conjunto de elementos y circunstancias que rodean a un individuo, influyendo en su desarrollo y comportamiento. Según Raichvarg (1994), el término "ambiente" fue introducido por geógrafos en 1921 para describir la interacción de los seres humanos con su entorno, destacando la importancia de las condiciones físicas, sociales y culturales que afectan la vida cotidiana de las personas.

El ambiente educativo, o escolar, se define como el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este ambiente está compuesto por diversas dimensiones, incluyendo las relaciones interpersonales, la organización del espacio físico y las normas que rigen la convivencia. García (2014) describe el ambiente escolar como un sistema integrado

por elementos físicos, sociales y psicológicos que generan condiciones propicias para el aprendizaje. La calidad del ambiente escolar es crucial, ya que puede afectar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

2.2.3 Tecnología educativa

La tecnología educativa es un campo que ha evolucionado considerablemente, integrando herramientas y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Area Moreira (2009), la tecnología educativa se define como un medio que establece un vínculo entre las ciencias educativas y sus aplicaciones para resolver problemas de aprendizaje, sirviendo como un espacio pedagógico que permite acceder a información y conocimientos en diversos contextos educativos. Esta definición resalta la importancia de la tecnología no solo como un recurso, sino como un componente esencial en el diseño instruccional.

Por otro lado, Santos (2000) y Cabero et al. (1999) proponen dos enfoques para entender la tecnología educativa: uno superficial, que la limita al uso de medios, y otro más profundo, que la considera una herramienta fundamental para el diseño instruccional. Esta distinción es crucial, ya que permite comprender cómo la tecnología puede ser utilizada de manera efectiva en el aula, más allá de su simple implementación técnica.

2.2.4 Recursos tecnológicos

Recursos tecnológicos en la educación se refieren a los dispositivos, herramientas y aplicaciones digitales o analógicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos incluyen desde equipos tradicionales como televisores y proyectores, hasta tecnologías avanzadas como ordenadores e internet (Blanco, Ricoy, & Pino, 2009).

Los recursos tecnológicos en la educación superior cumplen diversas funciones pedagógicas, como ilustrar contenidos, motivar a los estudiantes, transmitir información, y estructurar conocimientos. De acuerdo con Salinas (1999), los recursos tecnológicos ayudan a ejemplificar modelos de enseñanza-aprendizaje y a fomentar la reflexión y discusión en el aula.

2.2.5 Relación docente-estudiante

La relación docente-estudiante es un componente fundamental en el proceso de aprendizaje, actuando como una variable mediadora que influye en la efectividad educativa.

Este vínculo no solo se limita en la transmisión de conocimientos, sino que también involucra aspectos emocionales, motivacionales y comunicativos.

Roca, Abarca y Marzo (2002) destacan que las emociones transmitidas en el aula afectan tanto al desarrollo emocional del alumnado como a la eficacia docente. Un vínculo afectivo sólido permite una comunicación efectiva y ayuda a los alumnos a interpretar las críticas constructivas sin sentir que su valor personal disminuye. Esto sugiere que un ambiente emocional positivo es esencial para el aprendizaje efectivo.

2.2.6 Mediación docente en resolución de conflictos

El conflicto se refiere a la existencia de actividades, conductas, intereses, necesidades o valores incompatibles entre personas o grupos. Para Bastidas (2001), es un "proceso de opciones mutuamente excluyentes entre personas que interactúan debido a condiciones estructurales, interferencia de emociones, percepción y comunicación o el control de recursos percibidos como escasos" (p.23). Es parte inevitable de la vida y, si es manejado adecuadamente, puede ser un motor de cambio y desarrollo personal.

Por otro lado, la resolución de conflicto consiste en procesos y técnicas utilizadas para reducir o eliminar las tensiones derivadas del conflicto. Incluye diversas estrategias como la negociación, la mediación y la conciliación. Según Cuenca (2006), es un sistema dinámico que involucra factores detonantes y atenuantes, cuyo manejo efectivo ayuda a disminuir la escalada del conflicto y facilita la búsqueda de soluciones satisfactorias para las partes involucradas.

La mediación es un procedimiento de resolución de conflictos en el cual un tercero neutral facilita la comunicación entre las partes para que puedan delimitar el conflicto y encontrar una solución. Según Martínez (2006), la mediación educativa es un método que no solo busca resolver conflictos, sino también educar en valores y promover la formación integral de los estudiantes.

2.2.7 Perfil docente

El perfil docente se refiere al conjunto de características, habilidades y competencias que un educador debe poseer para desempeñar eficazmente su labor en el ámbito educativo. Este perfil no solo incluye conocimientos académicos, sino también habilidades interpersonales, metodológicas y éticas que permiten al docente interactuar con los estudiantes

y contribuir al proceso de aprendizaje de manera efectiva. Según Cejas et al. (2019), el perfil profesional por competencias en el docente universitario es fundamental para garantizar un proceso formativo adecuado que responda a las necesidades del entorno educativo actual.

2.2.8 Programa educativo

Un programa educativo puede definirse como un conjunto estructurado de acciones y actividades intencionadas, diseñadas para alcanzar objetivos específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos programas son elaborados por educadores y pueden incluir planes de estudio, metodologías de enseñanza y recursos didácticos. Según Ramón Pérez Juste (2000), los programas son "planes al servicio del logro de sus metas educativas" y están orientados a la mejora continua de la acción educativa en contextos diversos.

2.2.9 Enfoque pedagógicos

Un enfoque pedagógico es un marco conceptual que orienta las estrategias de enseñanza y aprendizaje, basado en teorías educativas y prácticas didácticas específicas. Según Victoria González García (2014), este enfoque permite a los docentes reflexionar sobre su práctica, identificar el tipo de aprendizaje que desean promover y adaptar sus métodos a las necesidades de los estudiantes en un contexto cambiante.

2.2.10 Métodos de enseñanza y aprendizaje

El método de enseñanza se define como la secuencia de acciones, actividades u operaciones que lleva a cabo el docente para transmitir un contenido educativo, con el objetivo de alcanzar los objetivos establecidos en el plan de enseñanza. Según Álvarez de Zayas (1996), el método es la esencia de la forma académica, y dicha definición se complementa con la perspectiva de Klingberg (1972), quien lo describe como "la principal vía que toman el maestro y el alumno para lograr los objetivos fijados en el plan de enseñanza" (p. 275).

Por otro lado, el método de aprendizaje se entiende como la secuencia de acciones, actividades u operaciones que realiza el estudiante para adquirir y asimilar los contenidos enseñados, resultando en cambios en su sistema de conocimientos y conducta. Este concepto se apoya en la definición proporcionada por Loubon y Franco (2010), quienes afirman que "el aprendizaje es el proceso por el cual los organismos modifican su conducta para adaptarse a

las condiciones cambiantes del medio" (p. 1). Así, el método de aprendizaje se centra en cómo el estudiante procesa e integra la información recibida a través del método de enseñanza.

2.2.11 Planificación didáctica

Según García y Álvarez (2005), la planificación didáctica se basa en formar actividades interactivas, dinámicas y de aprendizaje, en las cuales el docente pueda evaluar y determinar las capacidades de sus estudiantes para potenciarlas. Al llevar a cabo esta planificación, se podrá proyectar las expectativas que se quieren alcanzar en los discentes. A su vez, esta planificación permite al docente organizar intencionalmente las actividades de enseñanza y aprendizaje, estableciendo los objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación.

2.2.12 Evaluación de aprendizajes

La evaluación del aprendizaje se entiende como un proceso sistemático que busca medir y valorar el rendimiento de los estudiantes en relación con los objetivos educativos establecidos. Este proceso no solo se limita a la calificación, sino que implica la recolección y análisis de información para comprender el progreso del alumno y mejorar su aprendizaje. Según Tiburcio Moreno Olivos (2016), la evaluación debe ser vista como una herramienta que potencia el aprendizaje y no simplemente como un mecanismo de control o clasificación.

2.2.13 Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) se definen como un conjunto de competencias que permiten a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales efectivas y tomar decisiones responsables. Estas habilidades son consideradas esenciales para el éxito en diversos ámbitos de la vida, incluyendo el académico, personal y profesional.

Según Benilde García Cabrero (2018), las habilidades socioemocionales son también conocidas como habilidades no cognitivas o "blandas", y han sido reconocidas como igual o más importantes que las habilidades cognitivas para desempeñarse exitosamente en diferentes contextos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) respalda esta afirmación, señalando que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral del individuo.

Estas habilidades incluyen:

- Autoconocimiento: La capacidad de reconocer y comprender las propias emociones.
Autorregulación: La habilidad para manejar y controlar las emociones de manera efectiva.
- Conciencia social: La capacidad de entender las emociones y perspectivas de los demás.
- Habilidades interpersonales: La destreza para establecer relaciones saludables y efectivas.
- Toma de decisiones responsable: La capacidad de evaluar situaciones y hacer elecciones éticas.

2.2.14 Competencias de docentes y estudiantes universitarios

Las competencias se definen como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a una persona desempeñarse adecuadamente en un contexto laboral específico. En el ámbito educativo, las competencias son esenciales para la formación integral de los estudiantes y para el desarrollo profesional del docente. Cejas et al. (2019) destacan que las competencias laborales son fundamentales en la educación superior, ya que están alineadas con las demandas del mercado laboral y las expectativas de la sociedad.

Competencias Básicas: Capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión, que incluyen competencias cognitivas, técnicas y metodológicas (Cejas y Grau, 2015).

- Competencias Genéricas: Habilidades aplicables a diversas situaciones profesionales, como la comunicación efectiva, trabajo en equipo y resolución de problemas (Cejas y Grau, 2015).
- Competencias Específicas: Conocimientos y habilidades particulares necesarios para un desempeño idóneo en un área profesional concreta (Cejas y Grau, 2015).
- Habilidades Científicas: Actitudes necesarias para investigar y analizar fenómenos, así como utilizar métodos de análisis (Cejas y Grau, 2015).
- Habilidades Ciudadanas: Conocimientos y actitudes que permiten actuar constructivamente en la sociedad (Cejas y Grau, 2015).

El desarrollo de estas competencias es esencial para formar docentes capaces de enfrentar los retos del entorno educativo contemporáneo, promoviendo un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades del siglo XXI (Cejas et al., 2019).

CAPÍTULO III: EFECTOS QUE GENERA LA CAPACIDAD DE GESTIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UES EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES QUE EXIGE LA SOCIEDAD SALVADOREÑA

Este capítulo tiene como objetivo describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de Medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual. Esta interpretación se basa en la experiencia vivida por los docentes que participaron en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, con base en los hallazgos obtenidos mediante entrevistas, observaciones y la triangulación de datos. Dicho análisis se construye desde una perspectiva cualitativa y fenomenológica, permitiendo comprender cómo se articula la práctica docente con el liderazgo.

En ese sentido, se examinan dos categorías principales y sus respectivas subcategorías, que responden al primer objetivo específico de la investigación. Estas son “la capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza” y “el nivel de liderazgo”. En la primera categoría, se profundiza en cómo los docentes gestionan el conocimiento mediante el uso de diagnósticos, estrategias activas y ejemplos contextualizados; cómo se construye el ambiente del aula como un espacio de confianza y participación; el uso e integración de tecnologías educativas que favorecen el aprendizaje; y las condiciones materiales disponibles en cuanto a infraestructura tecnológica. Estos aspectos evidencian cómo la práctica docente puede incidir directamente en la calidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Por otro lado, la categoría relacionada con el liderazgo docente permite analizar la relación docente-estudiante, el estilo de mediación de conflictos, y el perfil profesional del docente. Estas revelan la influencia del vínculo humano y pedagógico en la construcción de entornos educativos favorables, donde se ejerce con cercanía, respeto y orientación al desarrollo personal y profesional del estudiantado. En resumen, los datos permiten comprender cómo la gestión y el liderazgo ejercido por el docente pueden ser determinantes para formar profesionales capaces de liderar con sensibilidad, ética y compromiso social.

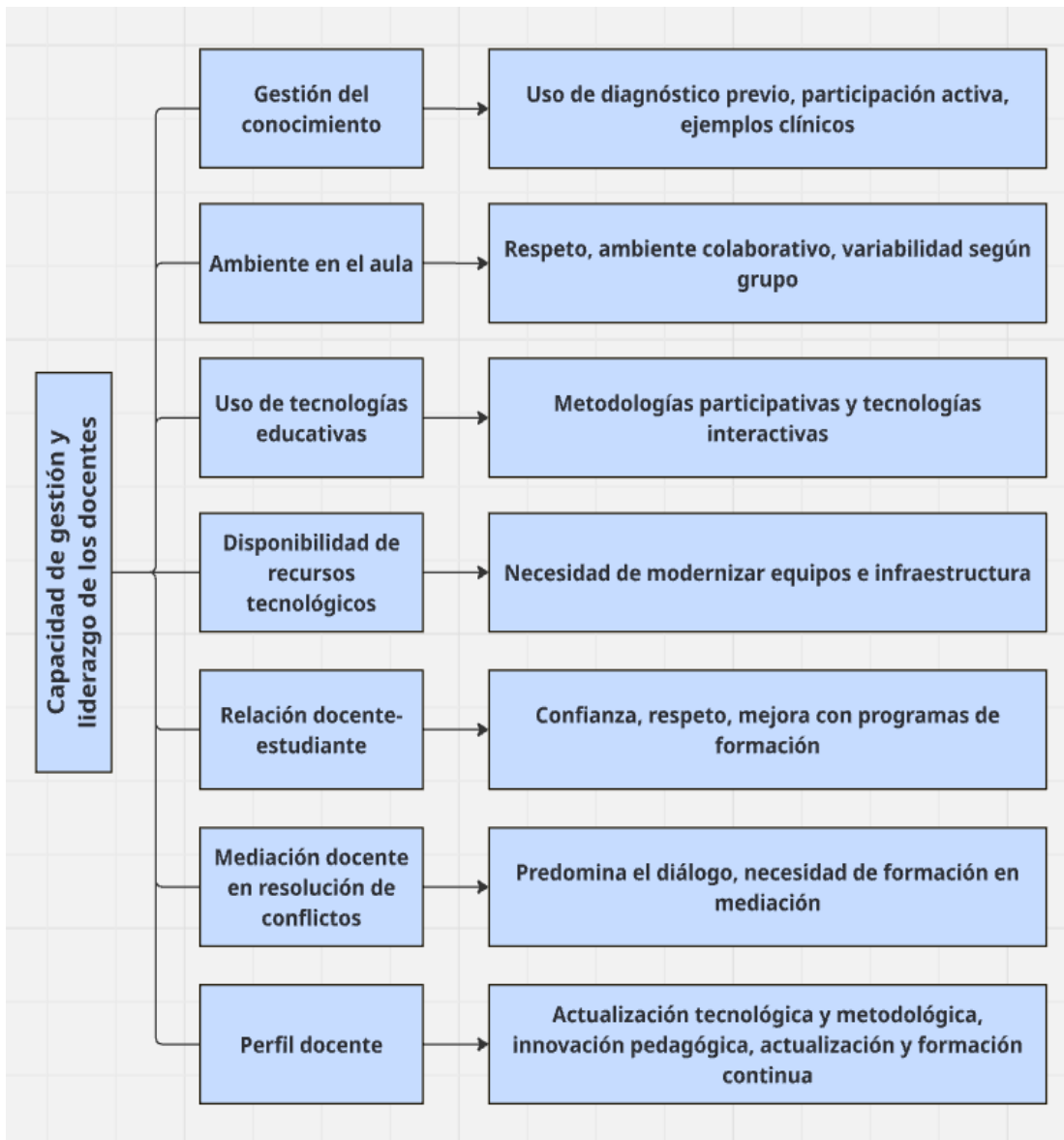


Figura 6: Capacidad de gestión y liderazgo de los docentes

3.1 Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza

3.1.1 Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento, según Bustelo-Ruesta y Amarilla Iglesias (2001), se refiere a un conjunto de actividades diseñadas para utilizar, compartir y desarrollar el conocimiento dentro de una organización. En el contexto educativo, esto se traduce en prácticas que permiten a docentes y estudiantes construir conocimiento de manera colaborativa, fomentando comunidades de aprendizaje y potenciando la innovación

pedagógica. Esta gestión va más allá de simplemente transmitir contenidos; incluye estrategias que vinculan el conocimiento previo de los estudiantes con nuevos aprendizajes, utilizando recursos, dinámicas participativas y metodologías activas.

Durante el proceso de investigación, los docentes de la Facultad de Medicina demostraron una comprensión práctica de este concepto, al implementar herramientas como diagnósticos previos, actividades colaborativas y preguntas abiertas para activar los saberes previos de los estudiantes. Por ejemplo, un docente comentó:

“Bueno... Yo creo que la gestión comienza con hacer un pequeño diagnóstico, que cómo están de acuerdo con los conocimientos que queremos transmitir o las temáticas que vamos a tratar. Hacer un pequeño diagnóstico... rápido, y luego en base a ese, pues, reforzando lo que ya ellos... ya ellos saben... porque ya muchos saben muchas cosas. Y luego... este... pues, dejando tareas, trabajos en el aula, para mejorar también la convivencia entre los mismos estudiantes... es una forma de iniciar a gestionar ese conocimiento que queremos transmitir” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Otro expresó:

“Yo... utilizo... una herramienta, se llama “Kahoot”. La vez pasada la estuvimos viéndola también, ¿verdad? Porque me permite interaccionar, interactuar con ellos, y también preguntas diagnósticas, ¿verdad? Para... eh... conocer la cantidad de conocimientos o los límites del conocimiento que los chicos tienen, eh, en cuanto un tema, eh, determinado... y... como es muy interactivo es bastante, cómo les digo, este, ammm... de mucha animación pues... en el momento. De alguna manera, ellos transmiten esa emoción, porque hasta media competición hago y, y a ver cuál es el primer comentario. ¿verdad? Y de esta forma trato recolectar la información que ellos tienen, y así planear hasta dónde vamos a llegar” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Estas intervenciones evidencian un enfoque constructivista en la gestión del conocimiento, en el cual los docentes se posicionan como mediadores, los cuales diagnostican y reconocen saberes previos. Esto les permite generar estrategias didácticas desde la realidad

estudiantil. Además, según la guía de observación, se afirma lo siguiente: “los docentes gestionan el conocimiento principalmente a través del diseño de actividades formativas alineadas con los objetivos del plan de estudios” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Por otro lado, un estudiante afirmó:

“Yo diría que es bastante dinámica y participativa. O sea, no es solo llegar a escuchar, sino que también nos hacen pensar, debatir... y eso como que hace las clases más interesantes, más llevaderas también. A mí me gusta ese tipo de enseñanza porque uno se involucra más” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

De acuerdo con el anterior comentario, los docentes ya no se limitan en metodologías expositivas tradicionales, lo que incrementa las oportunidades de participación activa y pensamiento crítico. Esto refuerza lo expuesto en las bases teóricas. En las susodichas, Edvinsson y Malone (1999) y Marshall (1890) advierten que el conocimiento, como capital intelectual, requiere condiciones dinámicas y colaborativas para su efectiva movilización en contextos complejos.

En resumen, la gestión del conocimiento en la Facultad de Medicina de la UES muestra avances considerables en sus prácticas pedagógicas, y, por tanto, se puede considerar que el programa “Ser y Aprender” ha contribuido a ampliar la conciencia sobre la importancia de estas estrategias, brindando herramientas que fortalecen el vínculo teórico-práctico.

3.1.2 Ambiente en el aula

El ambiente en el aula es fundamental en el proceso aprendizaje-enseñanza, ya que conforma el contexto en el que se desarrollan las interacciones educativas. Según García (2014), este ambiente está compuesto por factores físicos, sociales y psicológicos que influyen directamente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. A su vez, Raichvarg (1994) amplía esta visión al destacar que el ambiente también incorpora condiciones culturales y relacionales que moldean la experiencia de estos sujetos. En este sentido, un entorno de aula positivo, respetuoso y colaborativo se vuelve indispensable para promover aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los discentes.

En la Facultad de Medicina de la UES, los hallazgos reflejan que el ambiente en el aula

es percibido como variable; sin embargo, se destacan esfuerzos visibles por parte del cuerpo docente en aras de mejorar la convivencia y el respeto mutuo. Uno de los docentes destacó:

“Pues mire... el ambiente, en general, yo lo siento bastante... ammm... colaborativo, diría yo. Eh... trato que sea relajado, pero con respeto, ¿verdad? Porque... bueno, ya con la experiencia uno va viendo que, si el estudiante se siente en confianza, sin miedo a equivocarse, entonces... pues participa más. A veces se ríen, hacen chistes, claro, siempre en el marco de la clase, pero eso también crea un clima más ameno. Y cuando ellos sienten que uno no los va a regañar por decir algo incorrecto, entonces ahí es donde más aprenden, porque se atreven” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Otro remarcó:

“Sí, yo pienso también interactivo porque participo con ellos, pero creería también de confianza porque en algunos tópicos que tocamos pues algunos estudiantes dentro de los ejemplos que ellos dan en las preguntas que unos hace a veces se exponen cosas personales de vivencia, de la familia... Creo yo que es de confianza” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Estas afirmaciones reflejan que los docentes buscan estrategias para fomentar un ambiente inclusivo, aludiendo a dinámicas de participación, las cuales reduzcan la pasividad y generen espacios seguros. Esto refleja una comprensión teórica del ambiente educativo como un sistema de relaciones que puede ser gestionado pedagógicamente para favorecer el aprendizaje.

Desde la perspectiva estudiantil, las valoraciones también apuntan a la importancia del ambiente en el aula para su motivación y desempeño. Un estudiante expresó:

“Mmm... depende de la materia, la verdad. En la mayoría de casos, el ambiente es tranquilo y como que nos apoyamos entre todos, ya sea entre grupos o personas. Pero... hay veces que sí se siente como tenso, más que todo por la competencia que hay entre algunos compañeros, y eso lo vuelve un poco hostil” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Este comentario nos muestra que, aunque en general se promueve un ambiente de colaboración, también existen tensiones internas entre estudiantes, posiblemente provocadas por la presión académica y la competencia, factores comunes en entornos de alta exigencia. Esto afecta el clima del aula y pueden generar un entorno menos propicio para el aprendizaje si no son adecuadamente gestionadas por los docentes.

Por otra parte, la guía de observación señala que en la mayoría de los espacios observados “se percibe un ambiente respetuoso, aunque la participación estudiantil varía dependiendo de la asignatura y el estilo docente” (Resultados de guía de observación, mes de abril). Esto confirma que el ambiente en el aula es una construcción muy dinámica, que depende de múltiples factores, incluidos el perfil del docente, la metodología empleada y las características del grupo.

En conclusión, el ambiente de las aulas estudiadas dentro de la Facultad de Medicina refleja un proceso en construcción, en donde coexisten buenas prácticas y desafíos existentes. El desarrollo de habilidades socioemocionales a través del programa “Ser y Aprender” parece haber generado efectos positivos en la forma en que docentes y estudiantes se relacionan, mostrando avances en la creación de entornos más empáticos y colaborativos. Sin embargo, hay elementos que deben ser abordados desde una gestión pedagógica consciente, la cual promueva la empatía, el respeto mutuo y la autorregulación emocional.

3.1.3 Uso de tecnología

La tecnología educativa, según Area (2009), constituye un medio pedagógico que permite resolver problemas de aprendizaje mediante la integración de herramientas tecnológicas en entornos educativos diversos. Esta concepción va más allá de un uso meramente técnico de los recursos, y propone una visión en la que la tecnología forma parte del diseño instruccional, promoviendo la participación, la motivación y el pensamiento crítico. Asimismo, Cabero et al. (1999) diferencian un enfoque superficial de uno profundo, en el que la tecnología se convierte en un eje pedagógico estructurante. En este contexto, el reto no es solo incorporar tecnología en el aula, sino hacerlo de manera que mejore el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En la Facultad de Medicina de la UES, los testimonios docentes reflejan una integración gradual y creativa de tecnologías educativas. Un docente explicó:

“Bueno, yo creo que me han funcionado bastante algunos videos, este... lógicamente dependiendo de la temática que vamos a tratar, en algunos casos videos, en algunos casos como decía anteriormente... Las vivencias de ellos, aplicarlas en el contenido y los trabajos de grupo, que ellos hacen en el aula o bien, extra-aula” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Otro expresó:

“En mi caso sería, eh, por una parte, el que ellos resuelvan guías, que trabajen en grupo; pero también el hecho de utilizar imágenes y ejemplos de la vida diaria para explicar ciertos temas” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Estas intervenciones evidencian un enfoque pedagógico donde los recursos visuales, las actividades colaborativas y la conexión con experiencias reales son componentes clave. El uso de videos explicativos, imágenes y dinámicas grupales permite generar atención, promover reflexión y facilitar la comprensión de conceptos complejos. Este tipo de integración tecnológica responde a la visión profunda de la tecnología educativa, tal como lo sugieren Santos (2000) y Cabero et al. (1999), al ser parte de estrategias metodológicas activas.

Desde la perspectiva estudiantil, también se reconoce el valor de estas herramientas tecnológicas, pero se identifican limitaciones de acceso y tiempos. Para profundizar esto, un estudiante comentó:

“La verdad, en mi caso sí se usa bastante la tecnología en clase. Vemos videos explicativos, usamos modelos anatómicos en 3D... entonces siento que eso ya está bien implementado. Pero... siempre hay espacio para innovar, ¿verdad? Aunque en general lo veo positivo” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro expresó una preocupación más práctica, vinculada al acceso:

“Yo creo que... sería bueno que nos dieran un poquito más de tiempo para entregar las tareas, porque a veces se acumulan. Y también, pues, que usen apps que no nos cobren, porque hay algunas que piden pago y no todos podemos” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Estos testimonios revelan que los estudiantes valoran positivamente la integración de

tecnologías, aunque identifican barreras asociadas al acceso a plataformas y tiempos de entrega. Dichas observaciones llevan a considerar una planificación tecnológica sensible al contexto social del estudiantado.

Desde la mirada institucional, la coordinadora académica explicó:

“Mmm... Yo diría que, definitivamente, las metodologías participativas han sido las que mejor resultado han dado. Cuando los estudiantes tienen un rol activo en la clase, cuando se sienten parte del proceso, se ve una diferencia clara en su motivación y en el nivel de aprendizaje. Y más aún si se combinan con tecnologías, como plataformas interactivas o recursos digitales, eh, que permiten que esa participación sea más dinámica” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Por su parte, la guía de observación institucional señala lo siguiente:

“Se observa que algunos docentes aprovechan estas herramientas para mostrar videos clínicos, presentaciones dinámicas o plataformas de evaluación en línea. No obstante, también se ve que otros tienen dificultades para usar estos recursos de manera pedagógicamente efectiva, limitándose a proyectar diapositivas extensas sin interacción” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Esto remarca que, si bien hay avances importantes, también se presentan desigualdades en la implementación pedagógica de las tecnologías, tanto por competencias docentes como por disponibilidad institucional. Es necesario fortalecer la formación continua en el uso crítico y creativo de herramientas digitales, integrándolas como parte esencial del proceso didáctico.

En síntesis, el uso de tecnologías educativas en las aulas estudiadas de la Facultad de Medicina de la UES refleja un escenario en transición, donde se evidencian prácticas innovadoras y, en contraposición, retos estructurales y pedagógicos. El programa “Ser y Aprender” ha contribuido a sensibilizar a los docentes sobre el valor de estas herramientas, motivando una mayor apropiación de recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje.

3.1.4 Disponibilidad de recursos tecnológicos

Los recursos tecnológicos en el ámbito educativo se definen como los dispositivos, herramientas, plataformas y aplicaciones que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Según

Blanco, Ricoy y Pino (2009), estos recursos van desde los más tradicionales hasta los computadores avanzados e internet. Por su parte, Salinas (1999) señala que los recursos tecnológicos deben apoyar procesos de reflexión, discusión y construcción significativa del aprendizaje.

Sin embargo, para que estos recursos cumplan su función pedagógica, deben estar, en efecto, disponibles y en buenas condiciones, tanto en cantidad como en calidad. Esta disponibilidad abarca no solo el equipamiento físico (pantallas, proyectores, computadoras), sino el acceso equitativo, el mantenimiento técnico, la conectividad y la capacitación docente para su uso eficiente y significativo.

En las aulas estudiadas de la Facultad de Medicina de la UES, las condiciones materiales y tecnológicas han presentado avances, pero también persisten limitaciones. Desde la perspectiva institucional, la coordinadora académica expresó:

“Bueno... si pudiera hacer algunos cambios, definitivamente me gustaría que se tuviera acceso a programas pagados para la creación de contenido... Porque muchas veces los docentes quieren hacer cosas innovadoras, pero se ven limitados por el acceso a herramientas gratuitas que tienen muchas restricciones. También... pediría una readecuación de las aulas. A veces los espacios no son los más cómodos para nuestros estudiantes, y creo que algo tan básico como contar con mesas y sillas adecuadas, puede marcar una gran diferencia en su bienestar y en su atención durante las clases” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Esta intervención menciona que existe una brecha entre las intenciones pedagógicas de los docentes y las condiciones materiales disponibles para implementarlas. Esta falta de recursos no solo limita la innovación, sino que profundiza las desigualdades, afectando a estudiantes que no cuentan con dispositivos personales, conexión estable a internet o acceso a plataformas de pago.

Desde el cuerpo docente, se reconocen estas limitaciones y su impacto en la práctica educativa. Un docente comentó:

“Bueno... fijese que yo sí cambiaría un par de cosas... es más de comodidad y funcionalidad del aula, diría yo. Mire, por ejemplo... algunas aulas no tienen buena

acústica, entonces, aunque uno esté hablando fuerte, a los del fondo les cuesta escuchar bien, y eso afecta bastante. También... eh... me he fijado que a veces no hay suficientes enchufes o tomas de corriente si uno quiere usar otros equipos, como una laptop extra o algún dispositivo. Entonces, creo que habría que pensar un poco más en cómo adecuar los salones para que uno pueda integrar mejor los recursos tecnológicos sin andar haciendo malabares” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Esto reafirma las limitaciones en la infraestructura física básica, ya que no es únicamente la falta de tecnología, sino la falta de condiciones mínimas: acústica adecuada, tomacorrientes y mobiliario funcional. Sin estas condiciones, el esfuerzo por incorporar herramientas tecnológicas pierde impacto, obligando a los docentes a improvisar o limitarse a métodos convencionales.

Los estudiantes también identifican diversas problemáticas asociadas a la disponibilidad y calidad de los recursos tecnológicos. Uno de ellos comentó:

“Bueno, creo que algo importante sería actualizar los equipos. Hay algunos que ya están bastante viejitos, y eso a veces complica las clases. Sería bueno que hubiera más dispositivos nuevos y que también estuvieran más disponibles para todos” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro estudiante señaló:

“Ah, pues... yo diría que mejoren el internet. A veces se cae justo cuando uno está subiendo una tarea o haciendo una actividad. También... que nos den más tiempo para completar esas actividades en línea, porque a veces sí cuesta” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Aquí se hace evidente la importancia de una conectividad confiable y la actualización de equipos. La inestabilidad del internet interrumpe procesos formativos, especialmente en tareas que requieren navegación, colaboración o entrega en línea. Además, la petición de más tiempo refleja que las dificultades técnicas también afectan el desarrollo de actividades con eficiencia.

Un tercer estudiante expresó:

“Lo que cambiaría... sería que la mayoría de salones tuvieran pantallas digitales. Hay clases donde sí las usamos y ayudan mucho, pero en otras no hay eh... y se nota la diferencia” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Este comentario indica una distribución desigual de los recursos tecnológicos entre las aulas. Aunque algunos espacios cuentan con medios adecuados, otros no han sido modernizados, lo que genera experiencias educativas dispares, incluso dentro de la misma unidad académica.

La guía de observación institucional confirma dicha situación:

“Se observa que algunos docentes aprovechan estas herramientas para mostrar videos clínicos, presentaciones dinámicas o plataformas de evaluación en línea. No obstante, también se ve que otros tienen dificultades para usar estos recursos de manera pedagógicamente efectiva, limitándose a proyectar diapositivas extensas sin interacción” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Esto refuerza la necesidad de no solo de contar con equipamiento, sino de acompañar su implementación con formación pedagógica y mejoras estructurales. Si bien se han realizado esfuerzos en infraestructura, persisten carencias significativas que afectan el desarrollo de experiencias de aprendizaje innovadoras y equitativas.

El programa “Ser y Aprender” ha visibilizado esta situación al promover una reflexión crítica sobre las condiciones materiales necesarias para la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, lograr una educación verdaderamente inclusiva, participativa y centrada en competencias, es menester avanzar hacia una infraestructura tecnológica coherente con las demandas actuales, donde cada recurso esté al servicio del desarrollo de docentes y estudiantes.

3.2 Nivel de liderazgo

3.2.1 Relación docente-estudiante

La relación entre docentes y estudiantes es un componente esencial del proceso educativo porque influye tanto en la calidad del aprendizaje como en el desarrollo emocional y social del alumnado. De acuerdo con Roca, Abarca y Marzo (2002), este vínculo actúa como

una variable mediadora que puede potenciar o limitar la eficacia educativa. No se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino de generar un ambiente emocional seguro, en donde la comunicación, la empatía y el respeto mutuo faciliten la participación y formación efectiva.

En las aulas de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador que estuvieron bajo estudio, los resultados obtenidos denotan una transformación progresiva en la relación docente-estudiante, la cual es más consciente debido a la implementación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender”. Muchos docentes participantes han ampliado y/o reafirmado un enfoque más humano y cercano, basado en la confianza, el acompañamiento y la escucha activa. Así lo expresa una docente:

“Yo la describo como una relación de confianza porque aparte de... en el momento del desarrollo de la clase consultar, en cualquier momento, o sea me detienen y consultan, ¿verdad? También, luego de la clase se acercan y quieren indagar un poquitito más, y entonces con facilidad ya... se comunican conmigo, así que de esa forma la describo, una relación de confianza” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Otro docente complementa esta visión al destacar el valor de un vínculo humano dentro del entorno académico:

“Pues mire... yo siento que la relación que tengo con ellos es bastante cercana, la verdad. Trato de que sientan que pueden hablar conmigo sin miedo... eh, incluso cuando no entienden algo. A veces... ammm... me cuentan cosas que les han pasado en prácticas o en sus vidas, y uno va viendo cómo eso se relaciona con lo que estamos viendo. Eso ayuda a crear... cómo decirle... un ambiente más humano, vea. Yo les digo siempre que aquí estamos para aprender juntos, y creo que eso hace que haya respeto, pero también confianza. Se nota cuando se sienten cómodos, porque participan más y se animan a opinar” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Estas experiencias docentes revelan una comprensión profunda del valor de la cercanía en la relación pedagógica. El aula deja de ser un espacio únicamente académico para convertirse en un entorno de dinámicas interpersonales, donde la empatía se vuelve un medio para la enseñanza significativa.

Desde la perspectiva estudiantil, también se reconoce que estas relaciones han mejorado y generan un ambiente de confianza para aprender. Un estudiante expresó:

“Bueno, en mi caso... La relación con los docentes ha sido bastante buena. Creo que hay una comunicación efectiva, y eso ayuda un montón. También se siente la empatía y el apoyo, o sea, te motivan y eso hace que uno se sienta en confianza para aprender” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Sin embargo, también se identifican experiencias que contrastan lo anterior, las cuales muestran que no todas las interacciones han sido igualmente positivas. Otro estudiante afirmó:

“Mmm... diría que en la mayoría de casos ha sido profesional y enfocado, o sea, directo al punto. Aunque sí tuve una mala experiencia con un docente de bioquímica... durante una evaluación, se molestó bastante y fue como un ataque de ira, la verdad. Pero fuera de eso, todo bien” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Si bien, este comentario aludió a un cuerpo docente ajeno a los sujetos de estudio, este tipo de episodios confirma que, aunque se han generado mejoras importantes en algunos grupos de docentes, aún persisten estilos autoritarios o poco empáticos que pueden provocar ansiedad o desconexión en los estudiantes.

La coordinadora de la facultad también ha identificado mejoras derivadas del programa de habilidades socioemocionales:

“Muchos de ellos buscan formas distintas de enseñar y además están utilizando, de forma más responsable y constante, las herramientas tecnológicas que la universidad ha puesto a disposición. Y bueno, entonces, esa relación se ha hecho un poco más cercana, más humana, sin perder el marco del respeto profesional” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

La guía de observación apoya esta apreciación, mas identifica otras interacciones ligeramente contrastantes.

“Se observa una relación mixta entre docentes y estudiantes. En algunas clases, los profesores mantienen una actitud empática, fomentan la participación y muestran apertura al diálogo. En otros casos, se percibe distancia o rigidez, lo que puede inhibir

la interacción y limitar el aprendizaje activo. Algunos estudiantes expresan sentirse intimidados o poco valorados cuando sus aportes no son bien recibidos” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Esto evidencia que la transformación del vínculo docente-estudiante requiere de formación continua, y no solo de intervenciones puntuales. Si bien el programa “Ser y Aprender” ha generado avances hacia una docencia más cercana y afectiva, también ha dejado en evidencia la necesidad de profundizar estos cambios.

La relación entre docentes y estudiantes en la Facultad de Medicina se encuentra en una etapa de transición hacia modelos más humanos, donde la confianza y la empatía son ejes centrales. Asimismo, la implementación de estrategias socioemocionales ha permitido que muchos docentes mejoren sus vínculos pedagógicos, generando espacios donde el aprendizaje fluye desde la cercanía y el respeto mutuo. No obstante, para consolidar dichos avances, es indispensable abordar aquellas prácticas que aún se sustentan en el miedo, la rigidez o la distancia, de manera que la experiencia educativa sea integral, justa y coherente con el enfoque humanista.

3.2.2 Mediación docente en resolución de conflictos

El conflicto en el aula es una manifestación natural de las interacciones humanas. Para Bastidas (2001), el conflicto implica la existencia de actividades, intereses o percepciones incompatibles entre personas que interactúan, y si es abordado de forma adecuada, puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal. Desde el enfoque educativo, la mediación es una estrategia fundamental para gestionar estos desacuerdos. Según Martínez (2006), la mediación docente no solo busca resolver el conflicto, sino que además educa en valores, promueve la empatía, la responsabilidad compartida y el diálogo como herramientas de convivencia. Cuenca (2006) agrega que una mediación efectiva requiere reconocer los detonantes del conflicto, contener las emociones involucradas y facilitar acuerdos satisfactorios para las partes.

En el contexto de la Facultad de Medicina de la UES, los docentes entrevistados expresaron no haber enfrentado conflictos graves dentro del aula, aunque reconocen que surgen desacuerdos comunes que requieren atención inmediata. Un docente relató:

“Bueno, yo sinceramente, podría decir que no he tenido ningún conflicto, así... serio o complicado, pero creo yo que por ejemplo algún conflicto que se puede dar, por ejemplo, que algunos desacuerdos probablemente del grupo por el horario de una tarea, por la fecha de entrega de una tarea, incluso la fecha de un examen... Entonces ahí es lo que cuenta es el diálogo y... y pues, o sea, en los grupos estudiantiles siempre hay representantes de curso, verdad, entonces también darles la participación a ellos... para que el representante de curso vaya tomando cartas en el asunto también, participación, y así lo logramos solventar... dialogando” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Otro docente complementó:

“Al igual... yo nunca he tenido ningún conflicto, así grave o algo que sea difícil terminar. Realmente... quizás, lo más, es que a veces uno que otro estudiante dice: ‘mire, licenciada, eh este compañero no trabajó’, o cosas como esas. O sea, simplemente el diálogo, se platica así con el grupo, se llega a un consenso, y luego ya empiezan a trabajar normalmente, pero nunca un conflicto grave realmente” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Estas respuestas indican una práctica de resolución de conflictos basada en el diálogo, la escucha y el consenso grupal. Y, si bien, se percibe como efectiva en situaciones menores, también se evidencia que la mediación no forma parte de una estrategia institucional estructurada, sino que depende de la iniciativa personal del docente y su estilo de gestión del aula.

Desde la experiencia estudiantil, las percepciones muestran tanto reconocimiento como oportunidades de mejora. Un estudiante valoró positivamente la actitud docente:

“En mi experiencia, los docentes que he tenido... siempre tratan de intervenir escuchando, dialogando con ambas partes, sin juzgar ni mostrar favoritismos. Creo que eso es clave, ¿verdad? Dan consejos, pero siempre con respeto, sin ofender. Yo creo que tal vez lo que podrían tener es alguna formación más específica en mediación o resolución de conflictos, para que estén mejor preparados si el conflicto es más serio” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro estudiante compartió una visión más crítica:

“Mmm... la verdad, los docentes no suelen involucrarse mucho cuando hay conflictos entre estudiantes. O sea, como que lo ven como algo entre compañeros, y no intervienen a menos que sea muy notorio. Tal vez sería útil que contaran con herramientas o técnicas para mediar, porque a veces sí se necesita esa guía externa” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Ambas intervenciones sugieren que hay disposición por parte de algunos docentes, pero hay limitaciones que podrían superarse mediante una formación en mediación y resolución de conflictos, especialmente en un entorno académico donde las tensiones entre pares o entre docentes y estudiantes pueden afectar el ambiente de aprendizaje.

La coordinadora también reconoció avances derivados del programa “Ser y Aprender”, señalando que:

“El programa... brindó herramientas que no solo son técnicas, sino también humanas. Eh, entonces... pueden tomarse el tiempo para observar, escuchar... y actuar de manera más consciente. Obviamente... Aún hay aspectos que se pueden fortalecer, porque cada grupo tiene sus propias dinámicas, pero en general se ve una evolución positiva en cómo gestionan esas situaciones de tensión” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Por otra parte, la guía de observación reafirma que la capacidad para manejar conflictos está más asociada a la experiencia y actitud individual que a una política formativa institucional:

“En situaciones de desacuerdo o conductas disruptivas, algunos docentes reaccionan con calma y aplican estrategias de mediación o diálogo. La capacidad para manejar conflictos parece estar más relacionada con la experiencia individual que con una formación institucional sistemática” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Se concluye que, estos hallazgos muestran que la mediación docente en resolución de conflictos presenta fortalezas basadas en la disposición al diálogo, el respeto y la apertura, las cuales son características que han sido reforzadas por el programa de habilidades

socioemocionales. No obstante, también se evidencian debilidades: la ausencia de protocolos formales, la falta de formación especializada en mediación, y una visión limitada de los conflictos como “simples desacuerdos” o “situaciones puntuales”. Para consolidar una cultura de convivencia saludable y preventiva, resulta necesario institucionalizar procesos de formación docente en resolución de conflictos, que les permitan actuar con mayor conciencia ante las múltiples interacciones del aula universitaria.

3.2.3 Perfil docente

El perfil docente en el contexto universitario trasciende la mera transmisión de contenidos. Cejas et al. (2019) sostienen que el docente del siglo XXI debe poseer un conjunto de competencias integradas que permitan garantizar un proceso formativo adecuado, el cual responda a las necesidades del entorno educativo actual. Un docente competente no solo domina su área de estudio, sino que también es capaz de adaptarse a los cambios, vincularse con sus estudiantes con empatía, y desarrollar estrategias didácticas contextualizadas, participativas y éticamente fundamentadas.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, los docentes reconocen que la actualización constante y la adaptación a las nuevas exigencias son imprescindibles para ese perfil profesional actual. Uno de ellos comenta:

“La actualización... eh... tanto en temas, o sea la teoría, y... la actualización en cuanto al uso de tecnología porque los estudiantes van al día con eso. Por ejemplo, ChatGPT, eso es algo para ellos súper, ¿verdad? A la mano lo tienen pues. Y allí, tratan la manera de hacer la mayoría de las tareas, entonces hay que ingeniárselas para irles pidiendo lecturas y así. Entonces creo que ese es el mayor reto, actualizarse” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este testimonio resalta que una de las demandas más urgentes en el perfil docente contemporáneo es la alfabetización digital. Destaca un entorno donde los estudiantes manejan herramientas tecnológicas actualizadas, como la inteligencia artificial, y el docente no solo debe conocerlas, sino comprender cómo influyen en el aprendizaje, y cómo pueden integrarse de manera crítica y formativa.

Otro docente amplía esta visión, destacando la necesidad de una formación integral:

“Bueno... sí, yo creo que uno de los principales retos es mantenerse vigente, ¿verdad? Porque... ammm... los estudiantes vienen con otra mentalidad, con otra velocidad... todo lo quieren ya, todo lo buscan rápido, entonces uno como docente tiene que adaptarse. No es solo saber del tema, sino saber cómo presentarlo, cómo engancharlos. Y, vea, también está lo emocional... el docente tiene que tener una inteligencia emocional fuerte, porque ahora los muchachos traen muchas situaciones personales... y uno debe saber manejar eso sin perder el enfoque académico. Entonces, sí... la formación integral del docente no es solo teoría, es también manejar emociones, tecnología y realidad actual” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este enfoque refleja la complejidad del rol docente en la actualidad, ya que no se trata únicamente de planificar y evaluar, sino de acompañar emocionalmente, sostener espacios humanos y adaptarse con flexibilidad a las transformaciones culturales y tecnológicas.

Desde la experiencia estudiantil, también se percibe esta necesidad de evolución en el perfil docente. Un estudiante expresó:

“Mmm... yo creo que uno de los mayores retos es el uso de la tecnología. O sea, hay docentes que todavía se les dificulta un poco, como que no están tan familiarizados con eso. Pero también... pienso que la forma en la que se expresan, cómo imparten las clases, cómo evalúan... todo eso cuenta. Y, la verdad, la vocación influye mucho... porque si no hay pasión por enseñar, se nota bastante” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro agregó:

“Bueno, creo que un reto bien importante es que se adapten a todas estas tecnologías nuevas que van saliendo eh... ya todo va cambiando rápido y hay que estar actualizados. También... algo que está pasando ahora es que muchos estudiantes usan inteligencia artificial para hacer trabajos, y pues el docente tiene que saber identificar eso, porque si no... se pierde el sentido del aprendizaje” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Estos comentarios subrayan que los estudiantes valoran tanto la competencia técnica

como la calidad humana del docente. A su vez, esperan que sus profesores no solo estén bien formados y actualizados, sino también que tengan vocación, cercanía, capacidad de comunicación y sensibilidad en la evaluación.

La coordinadora académica, enfatizó que el perfil docente debe ser integral y comprometido con la misión social universitaria:

“Yo creo que uno de los retos más grandes, y... que no siempre se discute con la profundidad necesaria, es lograr una verdadera integración entre la docencia, la investigación y la proyección social. Porque no basta con ser buen docente en el aula... el perfil docente del siglo XXI tiene que ser... integral, tiene que generar conocimiento, pero también tiene que impactar positivamente en su entorno... Y... eso implica planificación, implica actualización constante, implica también tener claridad sobre el papel social de la universidad. Entonces, sí... es un reto complejo, pero necesario si queremos avanzar hacia una educación superior de calidad y con eh... compromiso social” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Este aporte resalta que la función del docente no puede limitarse al aula, sino que debe proyectarse hacia el entorno social, a través de una praxis académica transformadora, ética y participativa.

Finalmente, la guía de observación señaló fortalezas y limitaciones en este aspecto:

“Al interactuar con el cuerpo docente, se nota un nivel académico sólido en cuanto a formación disciplinar. Varios cuentan con especializaciones y maestrías, y algunos con experiencia clínica destacable. No obstante, no todos han recibido formación pedagógica formal, lo que se refleja en estilos de enseñanza poco actualizados o poco sensibles a las necesidades emocionales del estudiantado” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Esto hace notoria una desconexión persistente entre la formación disciplinar y la formación pedagógica y socioemocional. La falta de formación docente puede derivar en una escasa capacidad para responder a los desafíos relacionales del aula contemporánea.

El presente análisis permite comprender que el perfil docente en la Facultad de

Medicina de la UES está en un proceso de transformación. Y si bien existen fortalezas importantes en formación académica y compromiso profesional, también hay carencias en el dominio de herramientas pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales. El programa “Ser y Aprender” ha contribuido a concienciar sobre la importancia de una formación docente integral, que no solo contemple el conocimiento científico, sino también la relación humana, la ética educativa, el uso responsable de la tecnología y el papel social de la universidad. Fortalecer estas dimensiones será muy importante para consolidar una docencia capaz de formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la realidad de su país.

CAPÍTULO IV: EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES “SER Y APRENDER” QUE EJECUTAN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR EN EL DESARROLLO DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA QUE FORTALEZCA LAS COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES

Este capítulo tiene como propósito interpretar los efectos que genera la implementación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” en el diseño y aplicación de una metodología didáctica orientada al fortalecimiento de competencias en los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. Esta interpretación se construye desde la vivencia de los docentes que participaron en el programa, a partir del análisis cualitativo de los datos obtenidos mediante entrevistas, observaciones y triangulación de datos. Desde un enfoque fenomenológico, se busca comprender cómo esta intervención incide en las prácticas pedagógicas cotidianas y en el desarrollo integral del estudiantado.

En este apartado, se analizan tres categorías centrales que responden al segundo objetivo específico de la investigación. Estas categorías son “la implementación del programa”, “la metodología didáctica” y “las competencias”. La primera se centra en el papel que tienen los programas educativos como base estructural de la intervención formativa; la segunda, aborda los enfoques pedagógicos adoptados, los métodos empleados, los procesos de planificación docente y los sistemas de evaluación utilizados. Por último, la categoría de competencias permite analizar los efectos del programa en el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias académicas y profesionales tanto en docentes como en estudiantes. Se examina cómo estas habilidades impactan en la formación integral del futuro profesional de la salud, integrando dimensiones éticas, comunicativas, relacionales y cognitivas.

En conclusión, este capítulo ofrece una visión comprensiva sobre cómo una propuesta formativa enfocada en las HSE puede influir en la renovación metodológica del proceso aprendizaje-enseñanza y, en consecuencia, en la consolidación de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, tal como lo exige la educación superior actual.

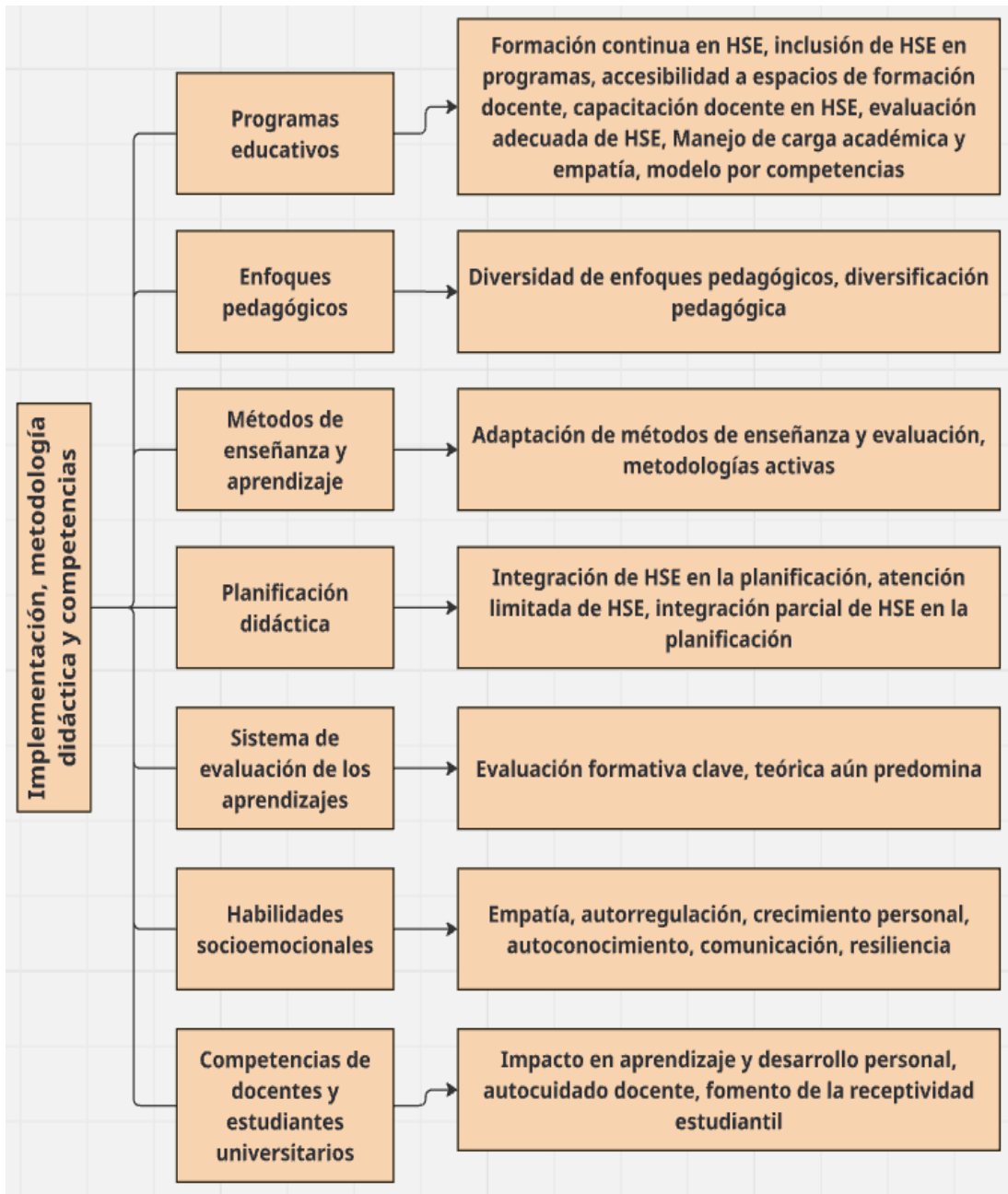


Figura 7: Implementación, metodología didáctica y competencias

4.1 Implementación del programa

4.1.1 Programas educativos

Los programas educativos son estructuras diseñadas intencionalmente para alcanzar objetivos de enseñanza-aprendizaje, integrando contenidos, metodologías y recursos que orientan la acción educativa. Pérez Juste (2000) señala que estos programas son "planes al

servicio del logro de sus metas educativas", lo que implica que su diseño debe responder a una lógica de mejora continua y adaptación contextual. En el caso de la Facultad de Medicina de la UES, esta premisa cobra especial relevancia ante los desafíos que implica la integración de las habilidades socioemocionales en la formación de los futuros profesionales de la salud.

En el contexto investigado, se identifican opiniones diversas sobre la presencia de las HSE en los programas actuales. Algunos docentes reconocen avances en este campo, pero otros señalan una necesidad de involucrar a todo el cuerpo docente de la facultad para que sean plenamente conscientes. Por ejemplo, un docente comenta:

“Bueno, yo, ahí, este, la verdad es que creo que sí estamos bien, pero no podemos generalizar que todos estamos bien. Entonces yo pensaría que también sería necesario involucrar a todos los docentes, ¿verdad? Porque... O sea, cuántos docentes somos en la facultad, y los que estuvimos en este curso sobre desarrollo de habilidades socioemocionales fuimos pocos. Bueno, alguno probablemente sí ya tenga dominio de eso, algunos no los teníamos, pero otros no lo tienen y necesitan la capacitación. Yo creo que también... para que sea más valorada, este tipo de calificaciones sean más frecuentes... uno como docente tiene que seguir aprendiendo siempre” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este comentario revela una de las principales barreras: la cobertura limitada de las capacitaciones y la necesidad urgente de formación continua para todos los docentes, de modo que las HSE no dependan únicamente del interés individual, sino de una política institucional clara.

En contraste, otros docentes perciben que el tema ya se encuentra incorporado:

“Concuerdo, porque en el desarrollo de los... de los temas, eh, en el caso de las materias que imparto están basados en indicadores de logros, eh, en resultados de aprendizaje. También son tomados en cuenta verdad eh la seguridad socioemocional que debe tener dentro de la evaluación formativa que se le da. Creo que estamos bien” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Existen prácticas destacables y una inclusión de las habilidades socioemocionales en las evaluaciones formativas. No obstante, estas deben estar críticamente estructuradas y

sistematizadas.

Los estudiantes también ofrecen sus observaciones. Uno señala:

“Bueno, yo creo que lo primero sería capacitar a los docentes... Que ellos entiendan bien el tema y que lo integren en sus clases... pero no como algo forzado, como muy textual o teórico, sino que se note, que se viva en la forma en que nos enseñan, en las dinámicas... algo más didáctico pero entretenido también. Así uno aprende sin sentir que es una clase más” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro estudiante señala un problema recurrente en el aula que conecta directamente con el componente socioemocional:

“Sí, la verdad... a veces nos ponen a exponer temas que no entendemos del todo, y eso puede causar bastante frustración o ansiedad. Yo creo que se debería evaluar mejor quién tiene dominio del tema para que explique, y no presionar a los que tal vez no se sienten tan preparados. Porque... si no, en lugar de aprender, uno se bloquea emocionalmente” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Ambos testimonios muestran que la integración de las HSE en los programas no solo debe estar en el currículo formal, sino también en las prácticas docentes cotidianas. El contenido debe vivirse en la dinámica del aula, permitiendo espacios seguros, respetuosos y emocionalmente sostenibles para los estudiantes.

Desde la perspectiva institucional, la coordinadora de la facultad afirma:

“Mmm... yo creo que uno de los principales cambios... y necesarios, es que... aunque ya trabajamos bajo un modelo por competencias y también hay evaluaciones de carácter formativo, no basta con enfocarnos en lo cognitivo y lo procedimental; cada asignatura debería integrar bien esas habilidades... de manera más sistemática... que tienen que ver clasificaciones más elaboradas y menos ambiguas. Y eso, claro, debe reflejarse tanto en la planificación como en la evaluación” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Este planteamiento confirma la necesidad de revisar los programas educativos para asegurar una integración real de las HSE desde una perspectiva curricular más sistemática y

amplia.

Finalmente, la guía de observación documenta que:

“En pasillos y murales de la facultad, se observa promoción de actividades como el curso ‘Habilidades para la Vida’, orientado al desarrollo de habilidades socioemocionales. Algunos docentes integran estos temas en sus clases, especialmente en espacios de discusión grupal. Aun así, estas iniciativas aún no están presentes en todas las asignaturas” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Este hallazgo empírico confirma la disparidad entre asignaturas en cuanto a la incorporación de las HSE. Hay esfuerzos visibles, mas estos aún no logran constituirse en una política curricular integrada, continua y transversal a toda la formación profesional.

En síntesis, si bien la Facultad de Medicina ha hecho avances importantes hacia la integración de las habilidades socioemocionales en sus programas educativos, aún enfrenta retos significativos. El principal de ellos es lograr una implementación más sistemática en todas las asignaturas, así como asegurar la capacitación total de su cuerpo docente. Solo así se podrá garantizar que las HSE no sean vistas como elementos ambiguos y/o reducidos, sino como componentes esenciales del perfil de egreso y del compromiso social de la universidad.

4.2 Metodología didáctica

4.2.1 Enfoque pedagógico

Un enfoque pedagógico es un marco conceptual que orienta las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y según González García (2014) permite a los docentes reflexionar sobre su práctica, identificar el tipo de aprendizaje que desean promover y cómo adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes. Esta reflexión se vuelve esencial en contextos universitarios complejos, tal es el caso de la Facultad de Medicina de la UES, donde no solo se transmite conocimiento técnico, sino que también se deben formar habilidades interpersonales y socioemocionales para correcto ejercicio profesional en salud.

En los hallazgos, se observa que varios docentes han adoptado enfoques que promueven la reflexión crítica, el aprendizaje práctico y el trabajo autónomo, integrando gradualmente las habilidades socioemocionales en sus prácticas educativas. Un docente

señaló:

“Bueno, yo creo, bueno lo que estamos usando, por lo menos yo... trato de usar bastante es un enfoque de análisis, en analítico, para que analicemos no solo los contenidos teóricos, sino que esos también los llevemos a la realidad, y ahí en donde también podemos eh experimentar algunas situaciones socioemocionales que tienen los estudiantes, que lamentablemente a veces ya llegan a niveles avanzados y como que están estudiando la carrera como que alguien les dijo o porque tiene que tener el título, no todos llegan porque en realidad les gusta lo que están estudiando. Entonces hay que saber conducirlos, verdad, y hay que analizar y reflexionar. Por eso digo analítico porque hay que ponerlos a analizar, verdad, cómo les va a servir eso que están aprendiendo como profesionales y en su vida diaria” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este enfoque analítico apunta a que el conocimiento adquiera relevancia personal y profesional, conectando la teoría con experiencia, y así, estimulando procesos de autoconciencia y reflexión emocional, aspectos centrales de las HSE.

Otro docente enfatiza el trabajo autónomo como base de su enfoque pedagógico:

“El trabajo autónomo también, Eh... es algo que incentivamos en en, que implementamos en la enseñanza de los temas, que el estudiante indague, que se interese, eso... que se interese en el tema pues, y que utilice los medios de... tecnológicos en este caso, que es lo que más se está dando, ¿verdad? Para investigar y adquirir conocimientos, eh, de base, que es lo que estamos desarrollando, y de ser posible, un poco más allá, verdad, de... de su alcance pues. Entonces creo que eso tratamos de... de trabajar en ese enfoque, que sea trabajo autónomo” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este enfoque potencia la responsabilidad individual y la autorregulación del estudiante, siendo los susodichos pilares fundamentales de las competencias socioemocionales, especialmente en contextos clínicos donde se requiere iniciativa y criterio propio.

Una tercera postura docente se centra en lo práctico y vivencial:

“Mire, yo prefiero un enfoque más práctico, ¿verdad? Me gusta que los estudiantes participen activamente, pero no solo hablando, sino poniendo en práctica lo que aprenden a través de simulaciones o casos clínicos. Eh... en ese contexto, procuro... integrar las habilidades socioemocionales haciendo que ellos reconozcan sus reacciones ante situaciones difíciles, por ejemplo, el estrés o la presión, y que aprendan a manejarlo. Creo que no solo es enseñar teoría, sino también prepararles para lo que van a enfrentar como profesionales, y eso incluye aprender a manejar sus emociones y relaciones” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

El anterior enfoque alude a un modelo más experiencial, que fomenta el aprendizaje a través del contacto con emociones reales, especialmente en simulaciones clínicas, en donde el estrés y la toma de decisiones se convierten en contenidos formativos.

Desde la perspectiva estudiantil, los enfoques utilizados por los docentes se perciben de forma diversa. Un estudiante comenta:

“Pues yo siento que sí lo hacen de forma respetuosa. Eh... Siempre nos preguntan cómo nos sentimos, si entendimos el tema, si estamos bien... Tratan, eh, creo yo, de evitar que nos frustremos, y pues... se nota que se preocupan por cómo estamos emocionalmente” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro testimonio, sin embargo, evidencia una experiencia inconsistente:

“Mmm... depende mucho de la materia, la verdad. Amm... Hay clases donde el docente se involucra bastante y eso me hace sentir acompañada en el proceso. Pero en otras... siento que el interés es mínimo, y sí, ahí una se siente sola, por así decirlo... Entonces, pues, mi experiencia varía” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Y otro estudiante añade:

“Pues... yo diría que bien, digo yo. Pero también... no todos los docentes son así. Algunos sí se toman el tiempo de explicarte, de darte ánimos, pero... Otros no tanto, como que les da igual” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Cabe destacar que estos comentarios abarcan tanto a docentes que fueron parte del

programa de desarrollo de HSE como aquellos que no. A pesar de esto, denota que algunos docentes han adoptado enfoques empáticos e integradores. Sin embargo, la experiencia del estudiantado no es homogénea. Hay diferencias marcadas entre asignaturas y estilos docentes, lo que indica que la integración de enfoques aún no es generalizada.

Por otro lado, la coordinadora académica también reconoce esta diversidad metodológica:

“Bueno, lo que he podido observar es que se están usando enfoques variados... y eso es muy valioso. Cada carrera tiene sus particularidades, entonces los docentes adaptan metodologías según su contexto. Pero algo en común que sí veo es el intento de integrar habilidades socioemocionales, sobre todo en las prácticas clínicas o en actividades de trabajo en equipo. Algunos usan más el enfoque humanista, otros el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, dependiendo del tipo de contenido” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Hacer uso de diferentes enfoques, de acuerdo a las necesidades y contextos, es pertinente para una facultad con distintas disciplinas, aunque subraya la necesidad de dar seguimiento a los docentes para asegurar que todos los enfoques usados realmente contribuyan al desarrollo integral del estudiantado.

La guía de observación institucional respalda esta apreciación, señalando que:

“Se ha notado que algunos docentes promueven enfoques que involucran el trabajo en equipo, el análisis de casos y el aprendizaje basado en problemas, donde pueden integrarse habilidades como la empatía, la comunicación y la autorregulación emocional. Sin embargo, otros aún privilegian clases magistrales extensas, con poca oportunidad para el desarrollo de competencias socioemocionales” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Esto muestra que existen buenas prácticas pedagógicas alineadas con la formación en HSE, pero todavía hay espacios donde predomina un enfoque tradicional con escasa atención a las emociones y las relaciones interpersonales.

Para resumir, la subcategoría “Enfoques pedagógicos” evidencia una transición

metodológica en la Facultad de Medicina. Los docentes que participaron en el programa “Ser y Aprender” han reafirmado los enfoques más reflexivos, prácticos y humanistas. Sin embargo, aún se requiere fomentar la actualización pedagógica para todo el cuerpo docente, a modo que se garantice una coherencia metodológica que considere críticamente el desarrollo emocional y relacional de los discentes.

4.2.2 Métodos de enseñanza y aprendizaje

Los métodos de enseñanza y aprendizaje constituyen la estructura operativa del proceso educativo. Según Álvarez de Zayas (1996), el método de enseñanza es la forma organizada en la que el docente guía la transmisión de conocimientos, mientras que Klingberg (1972) lo define como la vía principal mediante la cual se alcanzan los objetivos fijados en el plan de enseñanza. Por otro lado, Loubon y Franco (2010) explican que el método de aprendizaje se refiere a las acciones que realiza el estudiante para asimilar el contenido, generando una modificación en su conducta y conocimiento. En este sentido, los métodos utilizados deben responder a una doble necesidad: facilitar la comprensión del contenido y favorecer el desarrollo integral del estudiante, incluyendo sus dimensiones emocionales y sociales.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, los testimonios recolectados muestran un esfuerzo por integrar metodologías más inclusivas y participativas, particularmente a través de evaluaciones que consideran tanto el aprendizaje académico como aspectos socioemocionales. Un docente señala:

“Ehh, en el caso... nosotros trabajamos... en el caso de la evaluación... con dos divisiones, una evaluación formativa y una evaluación sumativa, en la sumativa se desarrollan todas las técnicas para el desarrollo del tema verdad para desarrollar cada tema y ahí el estudiante tiene la oportunidad de demostrar a través de infografías de controles de lecturas, etcétera, em, el aprendizaje verdad de cada tema, el desarrollo de cátedra, entonces eso se toma como eh la nota de forma sumativa y en el caso de evaluación formativa es en donde se toma en cuenta la participación de ellos, el... el aprendizaje que han tenido, la conclusión a la que han llegado, su análisis, su asistencia, etcétera, eh, de esa forma nosotros tratamos de adaptar eh la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes según el desarrollo de las habilidades socioemocionales” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Otro docente refuerza:

“Sí, igual nosotros trabajamos con esa misma metodología, siempre, eh... una sumativa y una formativa, verdad y siempre en la formativa se van tomando en cuenta esas cositas como su participación, las cosas que han aprendido en el camino, de repente algunas preguntas sobre qué les pareció el laboratorio o si el seminario fue, eh, suficiente para que ellos llevaran información que fuera de base para la carrera y ese tipo de cositas que siento que sí siempre se toma en cuenta el desarrollo de las emociones” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Esta combinación de métodos muestra un interés en promover una enseñanza más reflexiva, la cual considera la experiencia del estudiante y sus procesos emocionales durante el aprendizaje. Esto permite valorar al estudiante no solo por su rendimiento en pruebas escritas, sino por su capacidad de análisis, participación activa, compromiso y autorregulación emocional. Sin embargo, según el testimonio estudiantil, estas prácticas aún no están plenamente institucionalizadas ni son percibidas como parte de una política general. Una estudiante expresó:

“Pues... sinceramente creo que la UES está más enfocada en lo académico... Como que lo emocional queda un poquito de lado. Aunque sí... hay docentes que lo toman en cuenta, ¿verdad? Pero siento que depende mucho de cada uno. No es algo que esté integrado del todo al sistema” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro estudiante afirmó:

“Mmm... yo diría que... bien. O sea, hasta el momento no he tenido ningún problema. Tal vez no se evalúa de forma directa, pero sí noto avances en mí, entonces lo veo como algo bueno” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Los testimonios dicen que algunos métodos están generando cambios positivos, pero aún depende en gran medida de la motivación individual del docente y no de una estrategia colectiva institucional.

Desde la coordinación académica, se reporta el uso de herramientas innovadoras:

“Por medio de herramientas de evaluación formativa... También implementan la coevaluación y la autoevaluación. Estas estrategias, eh... les permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus emociones, su comportamiento, su participación... y también observar a sus compañeros” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Tal y como se remarca en el comentario anterior, la coevaluación y la autoevaluación son métodos que potencian la autorreflexión, la empatía y la toma de decisiones responsables. Su incorporación representa una oportunidad significativa para avanzar hacia una educación más integral.

Por su parte, la guía de observación evidenció una dualidad en la práctica metodológica:

“En ciertas clases se observa que las evaluaciones consideran más que el conocimiento memorístico; incluyen debates, exposiciones o resolución de casos que requieren habilidades interpersonales. Sin embargo, estas estrategias no son frecuentes ni uniformes. Muchos exámenes siguen siendo exclusivamente teóricos y no valoran habilidades como el trabajo colaborativo o el autocuidado emocional” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Si bien hay avances metodológicos orientados al desarrollo de competencias complejas, aún predomina, en algunas asignaturas, una lógica tradicional centrada en la repetición de contenidos y en la evaluación cuantitativa.

En resumen, los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en la Facultad de Medicina muestran una apertura hacia formas más flexibles, reflexivas y humanizadas. A través de herramientas como la evaluación formativa, la participación activa y la integración de habilidades socioemocionales en el aula, algunos docentes han comenzado a transformar su práctica pedagógica. No obstante, persiste la necesidad de dar seguimiento, de tal manera que estos métodos se usen de manera uniforme, asegurando que todos los estudiantes accedan a una formación que los prepare tanto académica como personalmente.

4.2.3 Planificación didáctica

Como señalan García y Álvarez (2005), la planificación didáctica se basa en formar actividades interactivas, dinámicas y de aprendizaje, en las cuales el docente pueda evaluar

cuáles son las capacidades de sus estudiantes, de tal manera que pueda reforzarlas y potenciarlas. Al ejecutar dicha planificación, se podrá proyectar las expectativas que se quieren alcanzar en los estudiantes. A su vez, esta planificación permite al docente organizar de forma intencionada las actividades de enseñanza y aprendizaje, determinando los objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, los hallazgos señalan que existe un deseo por hacer notoria la incorporación de las habilidades socioemocionales dentro de la planificación didáctica. Sin embargo, también se identifican limitaciones estructurales y operativas que dificultan su aplicación efectiva. Un docente describe su enfoque de planificación de la siguiente manera:

“Yo creo que en la planificación didáctica pues es precisamente dejar plasmado cuál va a ser el trabajo autónomo que ellos van a hacer y cómo lo van a hacer porque ahí es donde uno la van conociendo, dejándoles que ellos tomen decisiones, ¿verdad? Ya... solo el hecho de hacer la tarea ya es una decisión que ellos deben tomar, no digamos ya con las respuestas de los casos que uno les pone, ya son otras decisiones de acuerdo con el conocimiento que se ha compartido, o que se ha discutido o incluso que ellos mismos ya tienen con alguna experiencia... Dentro de los principales desafíos, precisamente, yo creo que es, no sé, al principio... es el conocer al estudiante, definitivamente... Porque uno, le llega el grupo de estudiantes y bueno, no sabemos qué experiencias han tenido anteriormente o cómo llegan en este ciclo, entonces creo que ese periodo de conocimiento... a veces el ciclo es corto, vea, y a veces uno logra establecer con los estudiantes una confianza y una amistad por decirlo así pues que incluso... cuando ellos ya han egresado lo encuentran a uno y lo saludan. Creo yo que, eh, quizás ese sería mi aporte verdad, ese es el principal desafío, de conocerlos desde el principio para poder verdaderamente aplicar a todos esos conocimientos de habilidades socioemocionales” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este testimonio evidencia una planificación centrada en la autonomía del estudiante; por otro lado, remarca un desafío: el tiempo limitado para conocer a los estudiantes y adaptar la enseñanza a sus características socioemocionales. La conexión humana es fundamental para

aplicar estrategias integradoras, y en muchas ocasiones se ve afectada por la brevedad del ciclo académico.

Otro docente añade una visión estructurada del proceso:

“Bueno, quizás en nuestro caso hay toda una planificación y discusión del programa, y tratamos de ir actualizando las guías porque cada actividad tiene una guía en donde están el contenido que se va a desarrollar, los objetivos, la metodología que digamos que se va a evaluar en los procesos. ¿Cómo nosotros digamos, eh, incorporamos esas habilidades? Hoy por hoy, estamos tratando que el estudiante sea autodidacta, que el comprenda desde hacer una exposición, de cómo elaborar una presentación, y que cada uno de estos también lleva su rúbrica de evaluación, tanto en el informe escrito como en la defensa de los trabajos. Ahí tratamos la manera verdad de que todo participen para poder desarrollar de esa habilidad de poder exponer ante los demás, porque no todos tienen la habilidad, a algunos les da pena, entonces nosotros lo que tratamos es que participen, en una actividad pasan todos, pero en las siguientes otros, a manera de que participen todos. Y ahí es donde uno va descubriendo las habilidades de cada estudiante” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este enfoque revela un intento claro por integrar las HSE a través del diseño de guías, actividades y rúbricas, priorizando la participación progresiva de los estudiantes y visibilizando sus habilidades comunicativas y emocionales. En este caso, la planificación se convierte en una herramienta de inclusión y personalización del aprendizaje.

Los estudiantes, por su parte, perciben que las habilidades socioemocionales sí se trabajan en clase, aunque mayoritariamente desde una perspectiva profesional. Una estudiante comentó:

“Sí... sí se nota, pero creo que está más enfocado como... al trato con los pacientes o con los demás compañeros de salud. O sea, se trabaja, pero desde ese enfoque más clínico, más profesional” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro estudiante destacó una experiencia más centrada en el aula:

“La verdad es que sí. Mi docente, bueno... ella muestra bastante interés en nuestras

habilidades socioemocionales, sobre todo cuando estamos desarrollando la clase. Se preocupa por cómo nos sentimos, cómo nos comunicamos... y eso se agradece” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Estas opiniones indican que existen avances en la integración de las HSE en la planificación, y la forma en que se aplican y se vivencian varía según la asignatura y el estilo del docente. Las experiencias no son del todo homogéneas, lo cual podría limitar el impacto formativo de estas habilidades.

Desde el nivel institucional, la coordinadora también señaló esfuerzos y obstáculos importantes:

“Los docentes están usando metodologías activas, actividades grupales... cosas que propicien la interacción, el diálogo, el trabajo colaborativo... Y, eh... uno de los principales desafíos es definitivamente... el tiempo. Los grupos son grandes, y a veces el horario académico es muy ajustado. Entonces, aunque se planean estas actividades, no siempre hay espacio suficiente para observar o retroalimentar el desarrollo de estas habilidades en cada estudiante” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Este testimonio subraya que la planificación didáctica está avanzando hacia modelos más integradores, pero se enfrenta a obstáculos estructurales como el tamaño de los grupos, la sobrecarga de contenidos y el tiempo disponible para el acompañamiento individualizado.

Estas dificultades también son señaladas en la guía de observación institucional:

“Al revisar los contenidos y actividades descritas en algunas planificaciones docentes, se evidencia la intención de incluir habilidades socioemocionales. No obstante, al llevarlas a la práctica, surgen obstáculos como el tiempo limitado, la sobrecarga de contenidos biomédicos o la falta de instrumentos claros para evaluar dichas habilidades. Esto provoca que muchas veces se releguen a un segundo plano” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Esto pone en evidencia una tensión constante entre la intención pedagógica y la ejecución práctica. A pesar de que las HSE están comenzando a ser consideradas en las

planificaciones, su implementación aún depende de condiciones externas como la disponibilidad horaria, los recursos didácticos y el diseño de instrumentos de evaluación adecuados.

Resumiendo, la subcategoría “Planificación didáctica” revela que los docentes de la Facultad de Medicina están dando pasos importantes hacia la inclusión de las habilidades socioemocionales como parte del diseño educativo. Las intenciones son claras y existen esfuerzos por innovar en las actividades, las guías y las formas de participación. Sin embargo, el reto está en convertir estas intenciones en prácticas sostenibles y efectivas. Para ello, se requiere una revisión curricular más amplia y tiempos académicos razonables.

4.2.4 Sistema de evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes constituye un proceso fundamental en el ámbito educativo, ya que permite medir y valorar el progreso del estudiante en función de los objetivos planteados. Como enfatiza Tiburcio Moreno Olivos (2016), este proceso debe entenderse no solo como un mecanismo de control o clasificación, sino como una herramienta que potencia el aprendizaje. Así, una evaluación realmente debe valorar los contenidos cognitivos y aspectos actitudinales y socioemocionales.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, los docentes han comenzado a incorporar estos principios dentro de sus sistemas de evaluación, aunque aún enfrentan desafíos estructurales y metodológicos. Uno de los docentes comenta:

“Yo, como les decía antes, manejo un enfoque bastante activo, donde la participación es clave, ¿verdad? Y dentro de la evaluación siempre busco balancear lo formativo con lo sumativo, porque creo que ahí es donde más se puede trabajar lo socioemocional, por ejemplo, observando cómo interactúan, cómo presentan sus trabajos, cómo enfrentan las críticas y los comentarios. Eso no siempre se mide en un examen tradicional, pero sí lo tomo en cuenta para valorar su crecimiento y su desarrollo emocional, y trato de ir adaptando las rúbricas para que incluyan aspectos de comunicación, empatía y colaboración” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Otro docente refuerza esta idea desde una perspectiva de autonomía acompañada:

“Yo siempre enfatizo el trabajo autónomo, pero con acompañamiento. Eso me permite evaluar no solo el conocimiento que adquieren, sino también cómo manejan su propio proceso, sus emociones frente a los retos, y su capacidad para tomar decisiones. En las evaluaciones formativas, por ejemplo, tomo en cuenta su participación, su actitud, y también cómo manejan la presión, porque eso es parte de las habilidades socioemocionales que deben ir desarrollando, y eso se refleja en cómo entregan los trabajos o en su interacción durante la clase” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Estos comentarios revelan una comprensión profunda del valor de la evaluación como herramienta para observar procesos internos del estudiante, tales como su manejo de emociones, su capacidad de escucha o su disposición para trabajar en equipo. Se evidencia también una intención de ajustar los instrumentos evaluativos, como las rúbricas, para incluir criterios de tipo socioemocional. Dicho planteamiento evidencia que el proceso evaluativo puede ser también una vía para conocer al estudiante más allá del resultado académico.

Desde la perspectiva estudiantil, se destacan propuestas que apuntan a flexibilizar los métodos de evaluación y adaptarlos a las realidades actuales. Una estudiante expresó:

“La verdad... yo diría que hay que reconocer que somos una generación distinta, con otros retos. Y también, que la carga académica a veces es demasiada. Deberían tomar eso en cuenta al evaluar” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otra añadió:

“Sí, eso... y también entender que muchas veces llegamos a clases abrumadas, ¿verdad? No estaría mal que las evaluaciones fueran diferentes... Por ejemplo, no sé, hacer actividades al aire libre o algo más dinámico en lugar de solo evaluarnos con exámenes o tareas en papel o digital” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Estos testimonios subrayan la necesidad de implementar formas más humanizadas y diversificadas de evaluación, las cuales tomen en cuenta el contexto psicológico y social de los estudiantes.

La coordinadora académica reafirma el valor de la evaluación formativa y señala otros recursos metodológicos:

“Sí... Bueno... lo que mencionaba antes: la evaluación formativa es una de las herramientas clave. También se está recurriendo a la coevaluación y la autoevaluación como medios para que el estudiante se autoobserve, y... se autorregule... y aprenda de sus propios procesos. Esto ayuda muchísimo” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Tanto la coevaluación como la autoevaluación son estrategias que fomentan la metacognición, el pensamiento crítico y la conciencia emocional, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño individual y colectivo, así como desarrollar competencias de autoanálisis y responsabilidad.

No obstante, la guía de observación institucional indica que la integración formal de estos componentes aún es limitada:

“En los espacios donde se aplican dinámicas grupales o reflexiones escritas, se aprecia que algunos docentes buscan retroalimentar habilidades como la empatía, la escucha activa y la responsabilidad. Sin embargo, no existe un sistema formalizado de evaluación para estas habilidades, por lo que su desarrollo no siempre se refleja en la nota final del estudiante” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Este hallazgo identifica que hay buenas prácticas y un creciente interés por integrar las HSE en los sistemas de evaluación, pero su aplicación aún no es uniforme ni sistematizada. Muchas habilidades clave como la autorregulación, la conciencia sobre otros o el trabajo colaborativo no son evaluadas de forma explícita ni consideradas formalmente en los criterios de calificación.

En conclusión, el sistema de evaluación en la Facultad de Medicina presenta una visión más integral y humanizadora del aprendizaje, en la que se reconoce la importancia de las habilidades socioemocionales como parte del desempeño estudiantil. Las evaluaciones formativas, la coevaluación y la inclusión de criterios actitudinales en las rúbricas representan avances significativos. No obstante, la sistematización de estos elementos debe ser notoria. Para lograr una evaluación coherente con el enfoque por competencias y el desarrollo integral

del estudiante, se requiere consolidar un marco evaluativo que valore explícitamente las dimensiones emocionales, interpersonales y éticas del aprendizaje universitario.

4.3 Competencias

4.3.1 Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) son competencias esenciales que permiten a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables. Según Benilde García Cabrero (2018), estas habilidades son tan importantes como las habilidades cognitivas para lograr un desempeño exitoso en ámbitos personales, académicos y profesionales. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) respalda esta visión al afirmar que las HSE son esenciales para el desarrollo integral del individuo.

En el contexto de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, se observa que los docentes reconocen el valor de las HSE en la educación superior, aunque con distintos niveles de comprensión y aplicación. Un docente expresó:

“Yo definiría precisamente como esa capacidad de manejar nuestras emociones para tomar decisiones y saber también, eh, identificar, eh, ciertas emociones en los estudiantes, ¿verdad? Para gestionar, lógicamente, el buen desarrollo de la labor académica que, definitivamente depende tanto del docente como también del estudiante” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este comentario refleja una comprensión básica y acertada de las HSE como competencias necesarias tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, destacando la importancia de la inteligencia emocional en la relación pedagógica y en la toma de decisiones académicas.

Otro docente profundizó en la observación del estado emocional de los estudiantes como parte de su labor:

“En mi caso, es identificar... em... el estado de ánimo, del momento de los estudiantes, identificar, em, cómo en ese momento su estado está haciendo posible o imposible el aprendizaje. Porque precisamente el hecho de observar si están cansados, si... tienen

calor, eh, si están angustiados, si están, eh... Preocupados, todos esos aspectos emocionales le están influyendo en ese momento al estudiante y no permiten el aprendizaje de algo sencillo, y mucho menos de algo complejo” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este testimonio evidencia un enfoque humanista del proceso educativo, en el que se reconoce que las condiciones emocionales inciden directamente en la disposición para aprender, lo cual es esencial en carreras de alta exigencia como la medicina.

Otro docente amplió aún más la perspectiva, vinculando las HSE con la formación integral:

“Pues, yo creo que las habilidades socioemocionales, eh... en la educación superior son como esas capacidades que permiten al estudiante, pues, no solo reconocer y manejar sus propias emociones, sino también, establecer buenas relaciones con sus compañeros y docentes... importantes para enfrentar los retos académicos y personales, porque al final no es solo aprender contenido, sino formarnos como personas completas, capaces de trabajar en equipo y adaptarnos a diferentes situaciones” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este planteamiento vincula acertadamente las HSE con los desafíos del entorno universitario y profesional, destacando la necesidad de preparar a los estudiantes no solo en lo técnico, sino en lo personal.

Desde la experiencia estudiantil, las HSE son igualmente valoradas. Un estudiante comentó:

“Bueno... para mí las habilidades socioemocionales son como ese conjunto de capacidades que nos permiten interactuar de forma adecuada, sobre todo en momentos complicados, eh... Como cuando uno tiene que controlar sus emociones o no dejarse llevar por el enojo. Es como tener dominio propio, y eso se practica mucho a lo largo de la carrera... Aplicando valores humanos también” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro estudiante complementó:

“Yo lo vería como... am, la habilidad de poder identificar lo que estamos sintiendo y saber cómo controlarlo, sin importar en qué situación estemos. O sea, tanto en clase como en la vida personal, poder manejar esas emociones de forma sana” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Estas respuestas indican que los discentes comprenden el concepto y que este debe ser aplicado a su realidad académica y personal, reconociendo la importancia del autocontrol, el manejo de emociones y la empatía para una convivencia adecuada y un aprendizaje eficaz.

La coordinadora académica también enfatizó la relevancia de estas habilidades para el desarrollo integral:

“Bueno... yo las definiría como esas capacidades que permiten al estudiante gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables... y enfrentar desafíos de forma constructiva. Son fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, eh... No solo por su bienestar emocional, sino también por su rendimiento académico y su futuro desempeño profesional” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Esta definición institucional alinea las HSE con el perfil de egreso esperado en la educación superior, destacando su impacto en el ámbito universitario y en el desempeño profesional de los futuros médicos y trabajadores de la salud.

La guía de observación institucional, sin embargo, identifica una brecha entre el reconocimiento conceptual de las HSE y su aplicación pedagógica concreta:

“En comentarios espontáneos, se nota que muchos docentes conocen el término ‘habilidades socioemocionales’ y reconocen su importancia. Sin embargo, su dominio conceptual varía, y no todos saben cómo incorporarlas de forma coherente en sus clases. Esta brecha revela una necesidad de formación más estructurada en este tema” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Lo anterior evidencia que existe una consideración sobre la importancia de las HSE, mas su integración efectiva en las prácticas docentes aún depende de la experiencia individual.

Se concluye que la subcategoría “Habilidades socioemocionales” demuestra que tanto

docentes como estudiantes comprenden su relevancia en el proceso formativo universitario. Se reconoce que las emociones influyen en el aprendizaje, que la convivencia académica requiere empatía y autorregulación, y que la formación profesional no puede separarse del desarrollo humano. No obstante, también se detecta la necesidad de capacitación docente para que integren estrategias didácticas que incidan en el desarrollo de habilidades socioemocionales de manera explícita y coherente en el aula.

4.3.1 Competencias de docentes y estudiantes universitarios

Las competencias en el ámbito universitario representan el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes y docentes actuar de manera eficaz en contextos académicos, profesionales y sociales. Según Cejas et al. (2019), son fundamentales en la educación superior, ya que están alineadas con las demandas del mercado laboral y las expectativas de la sociedad.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, los testimonios recabados señalan que tanto docentes como estudiantes han identificado diversas competencias necesarias para la formación integral, especialmente en lo que respecta a la comunicación, la autorregulación emocional, la empatía, la resiliencia y la capacidad de liderazgo. Un docente expresó:

“Bueno, este, yo pienso que el autoconocimiento es bien importante fortalecerlo en los estudiantes, verdad, hay algunos que llegan a este nivel y no saben las capacidades que tienen todavía pues. Hay que potenciar ese autoconocimiento; la colaboración y empatía también porque o sea la comunidad universitaria somos todos. Así también como la autogestión y la comunicación asertiva. Y eso lógicamente va a llevarnos a las otras habilidades socioemocionales como la tolerancia y el respeto” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este planteamiento articula varios componentes clave: la necesidad de que los estudiantes desarrollen conciencia de sí mismos, habilidades para la interacción efectiva y actitudes para convivir en un entorno diverso. Por otro lado, desde la perspectiva estudiantil, también se evidencia una comprensión clara del valor de estas competencias en su desarrollo personal y académico. Una estudiante señaló:

“Pues... la verdad, siento que son súper importantes. Porque, o sea, si uno no tiene esas habilidades, cuesta un montón interactuar bien con los demás, ya sea en grupos o hasta con los mismos docentes. Y al final eso también influye en cómo aprendemos, ¿verdad? Como que todo se conecta” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Otro estudiante expresó cómo estas competencias impactan en su actitud frente al aprendizaje:

“En mi caso... yo lo veo reflejado en la perseverancia. Porque gracias a eso tengo como esa curiosidad, ese deseo de buscar cosas que no entiendo. Me gusta indagar, investigar más, y eso también viene de aprender a manejarme emocionalmente, no rendirme tan fácil cuando algo se complica” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 8 de 2025).

Ambos testimonios ponen en evidencia que el dominio de estas competencias no solo favorece el rendimiento académico, sino que fortalece la motivación intrínseca, la autorregulación y la colaboración con otros.

Otro docente relató su experiencia fomentando una de estas competencias:

“Por mi parte, yo diría que una habilidad sería la comunicación. Hay muchos estudiantes que tienen como esa pena de participar y hay que motivarlos. Yo, por mi parte, lo que hago es de tratar de motivarlos, siempre les digo: ‘no tengan pena de participar, no tengan pena de equivocarse; todos nos equivocamos, pero para eso estamos acá’. Entonces, yo siento que todos esos estudiantes que no tienen esa capacidad de interactuar tan fácilmente como otros, lo mejor que puede hacerse es motivarlos para que formen parte... No obligarlos, pero sí tratar de motivarlos para que de ellos nazca el poder participar” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 3 de 2025).

Este enfoque apunta a una pedagogía inclusiva, en la que se reconoce que no todos los estudiantes desarrollan competencias al mismo ritmo, y que el acompañamiento docente es clave para favorecer la participación, la autoconfianza y la integración grupal.

La coordinadora destacó un conjunto de competencias clave:

“Mmm... varias, realmente. Pero si tuviera que destacar algunas diría inteligencia emocional, empatía, autorregulación, resiliencia, toma de decisiones responsables... y habilidades de interacción social. Son habilidades que... bueno, no solo los preparan para el ámbito académico, eh... sino para la vida profesional, para trabajar en equipo, para liderar, para afrontar crisis. Por supuesto que para potenciarlas requiere acompañamiento, tiempo, formación docente, y también espacios seguros donde el estudiante pueda expresarse sin miedo” (Comunicaciones personales de entrevista, abril 10 de 2025).

Se reconoce que las competencias no surgen de forma espontánea ni se desarrollan en cualquier entorno. Se requiere una cultura educativa que favorezca la expresión emocional, la escucha activa y el respeto, así como procesos formativos deliberados para fortalecer la dimensión humana de la formación universitaria.

Por su parte, la guía de observación señala condiciones contextuales que dificultan el desarrollo pleno de estas competencias:

“Se observa que tanto alumnos como profesores enfrentan altos niveles de estrés y desgaste emocional. La carga académica, las condiciones institucionales y la falta de tiempo para recibir apoyo psicológico constante refuerzan la necesidad de fortalecer habilidades como la resiliencia, la gestión emocional y la comunicación asertiva dentro de la facultad” (Resultados de guía de observación, mes de abril).

Esto muestra que existe conciencia sobre la importancia de las competencias socioemocionales, y que su fortalecimiento no puede desvincularse de las condiciones estructurales e institucionales del entorno universitario. En contextos de alta exigencia y presión, estas habilidades se convierten en una herramienta de éxito académico y un factor protector del bienestar mental, por ende, se deben incentivar en docentes y estudiantes.

En conclusión, la subcategoría “Competencias de docentes y estudiantes universitarios” refleja que existe una comprensión clara, tanto a nivel docente como estudiantil, sobre la necesidad de formar integralmente a las personas en competencias más allá del conocimiento técnico. Habilidades como el autoconocimiento, la resiliencia, la comunicación y la autorregulación no solo favorecen el aprendizaje, sino la convivencia y la salud. No

obstante, para que estas competencias se desarrollen de forma sistemática, es necesario diseñar entornos pedagógicos seguros, actividades formativas intencionales, y acompañamiento profesional que reconozca la dimensión humana como eje fundamental de la educación superior.

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación, desarrollada bajo un enfoque cualitativo y paradigma fenomenológico-interpretativo, permitió comprender los significados atribuidos por docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina de la UES a sus experiencias en el Programa “Ser y Aprender”. A través de entrevistas en profundidad, observaciones y triangulación de datos, se exploraron los efectos de la gestión del proceso aprendizaje-enseñanza y la implementación del programa de habilidades socioemocionales en un contexto de alta demanda académica y emocional. Esta metodología facilitó una comprensión contextualizada y rica en matices sobre cómo se articula la práctica docente con la formación de liderazgos sensibles, éticos y competentes.

La investigación alcanzó con solidez sus objetivos, al identificar con claridad los efectos de la capacidad de gestión docente en la formación de líderes y los impactos metodológicos de las habilidades socioemocionales. Se evidenció que el cuerpo docente, a pesar de limitaciones en formación pedagógica, posee un fuerte compromiso ético y humano, lo cual fue potenciado por el programa. Asimismo, se comprobó que la implementación del programa generó un cambio en la percepción y prácticas de los docentes, promoviendo metodologías activas, evaluaciones formativas y una mayor integración de la dimensión emocional del aprendizaje.

Este trabajo, ofrece contribuciones valiosas a la educación superior salvadoreña al posicionar las habilidades socioemocionales como eje fundamental en la formación profesional. Además, propone un modelo pedagógico integral que articula lo cognitivo, ético, emocional y relacional. Su aplicabilidad se extiende a otras facultades con contextos similares, y sienta las bases para diseñar políticas institucionales de formación docente continua centradas en competencias integrales. Su valor radica también en ofrecer evidencia empírica y contextual para argumentar la necesidad de rediseñar los planes de formación docente desde un paradigma más humanista y transformador.

¿Cuáles son los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual?

Reflexión final 1: Capacidad de gestión

La gestión del conocimiento en la Facultad de Medicina de la UES se revela como una práctica en construcción que ha comenzado a superar el enfoque tradicional basado en la simple transmisión de contenidos. Gracias al programa “Ser y Aprender”, los docentes han fortalecido su papel como mediadores del aprendizaje, utilizando herramientas diagnósticas, dinámicas colaborativas y plataformas tecnológicas para activar y conectar los saberes previos del estudiantado. Este proceso ha permitido que el conocimiento fluya de forma significativa, adaptándose al contexto y reconociendo la diversidad de experiencias de los estudiantes. No obstante, estos esfuerzos todavía requieren consolidación institucional para evitar depender exclusivamente de la iniciativa individual del docente.

Reflexión final 2: Ambiente en el aula

El ambiente en el aula ha mostrado signos de cambio hacia una cultura educativa más empática y participativa. El programa de habilidades socioemocionales ha sensibilizado a los docentes sobre la importancia de crear espacios seguros, donde la confianza y el respeto mutuo sean pilares del aprendizaje. A pesar de estos avances, se evidencian tensiones internas y climas heterogéneos, influenciados por la competencia, el estilo docente y la carga académica. La mejora del ambiente en el aula es un proceso dinámico que requiere intervención consciente, sostenida y contextualizada.

Reflexión final 3: Uso de tecnologías

El uso de tecnología en la práctica docente ha avanzado desde un enfoque instrumental hacia una integración más reflexiva y pedagógica. El programa “Ser y Aprender” ha sido clave en este proceso al mostrar cómo las herramientas digitales pueden apoyar la interacción, el pensamiento crítico y la creatividad en el aula. Sin embargo, existen desigualdades en la apropiación docente de estas herramientas, lo cual genera experiencias dispares entre grupos. Aún es necesario reforzar la comprensión de la tecnología no como un recurso accesorio, sino como una extensión del proceso didáctico.

Reflexión final 4: Disponibilidad de recursos tecnológicos

La investigación evidenció una brecha entre la voluntad innovadora de los docentes y

las condiciones materiales de sus entornos educativos. Aunque hay avances en algunos espacios, la infraestructura tecnológica sigue siendo limitada, desigual y en muchos casos obsoleta. Esta situación impide consolidar una enseñanza activa, equitativa y adaptada a las exigencias del contexto digital actual. La falta de equipamiento y conectividad no solo limita la innovación, sino que refuerza desigualdades en el acceso al conocimiento.

Reflexión final 5: Relación docente-estudiante

La relación entre docentes y estudiantes ha sido uno de los ámbitos más impactados positivamente por el programa “Ser y Aprender”. Las relaciones pedagógicas se han enriquecido con mayor empatía, comunicación bidireccional y cercanía humana. Sin embargo, estas transformaciones aún no son homogéneas, y persisten estilos de enseñanza más autoritarios o emocionalmente distantes. Fortalecer una relación basada en el respeto, la confianza y la colaboración es esencial para formar profesionales con sentido ético y compromiso social.

Reflexión final 6: Mediación de conflictos

La mediación de conflictos dentro del aula ha sido abordada mayoritariamente desde el sentido común y la experiencia personal del docente. Aunque se identificaron actitudes favorables hacia el diálogo, aún se carece de una formación sistemática en resolución de conflictos como parte de la práctica pedagógica. La falta de protocolos institucionales y herramientas específicas puede generar respuestas reactivas en lugar de preventivas, lo que limita la posibilidad de construir una cultura de paz y convivencia respetuosa en la vida universitaria.

Reflexión final 7: Perfil docente

El perfil docente en la Facultad de Medicina está en un proceso de transformación que exige una integración equilibrada entre conocimientos disciplinares, competencias pedagógicas, habilidades tecnológicas y socioemocionales. Los hallazgos muestran avances importantes en conciencia profesional, pero también evidencian vacíos en la formación docente formal y en la preparación para afrontar los desafíos de la era digital y las necesidades emocionales del estudiantado. El docente del siglo XXI debe ser un agente ético, actualizado y comprometido con la formación integral de sus estudiantes.

¿Cuáles son los efectos de la implementación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” que ejecutan los docentes de la facultad de medicina de la universidad de El Salvador en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca competencias en los estudiantes?

Reflexión final 8: Programas educativos

La implementación del programa "Ser y Aprender" ha evidenciado la necesidad de transitar de acciones aisladas hacia una integración sistémica y transversal de las HSE en los programas educativos. Aunque algunos docentes ya aplican estos enfoques, persiste una disociación entre el currículo formal y las prácticas cotidianas, revelando que la integración de las HSE depende más del compromiso individual que de una política institucional sólida. El desafío está en convertir esta intención en una transformación curricular profunda y colectiva.

Reflexión final 9: Enfoques pedagógicos

Los enfoques pedagógicos adoptados por los docentes, que participaron en el programa reflejan una evolución hacia modelos más reflexivos, humanistas y experienciales. Sin embargo, las experiencias del estudiantado muestran que esta transformación aún es dispareja y que en muchos casos se sigue privilegiando un enfoque tradicional. La implementación de HSE exige enfoques pedagógicos que consideren no solo lo cognitivo, sino también lo emocional y relacional.

Reflexión final 10: Métodos de enseñanza y aprendizaje

Se han observado avances importantes en la adopción de métodos participativos que permiten valorar aspectos actitudinales y socioemocionales del estudiantado. Sin embargo, estas metodologías aún no están plenamente aplicadas de forma sistemática en el aula. La enseñanza en salud demanda métodos que combinen rigurosidad académica con formación humana, lo cual solo es posible si se integran estrategias activas que propicien la autorreflexión, la empatía y el trabajo colaborativo.

Reflexión final 11: Planificación didáctica

La planificación didáctica, ha empezado a incluir intenciones pedagógicas que consideran las HSE, pero enfrenta barreras estructurales como el tiempo, la cantidad de

estudiantes por grupo y la sobrecarga de contenidos. Estas limitaciones impiden que las buenas intenciones se traduzcan en experiencias significativas y sostenibles. Para que la planificación cumpla con una función transformadora, debe concebirse desde un enfoque integral, sensible a las realidades del aula y orientado a formar personas, no solo profesionales.

Reflexión final 12: Sistema de evaluación de los aprendizajes

Los sistemas de evaluación están en transición hacia modelos más inclusivos y formativos, donde la participación, la empatía, la comunicación y la autorregulación comienzan a valorarse. No obstante, estas prácticas aún carecen de sistematización, por lo que su impacto no se refleja de manera clara en los criterios de calificación. Evaluar las HSE implica reconfigurar el sentido mismo de la evaluación, concibiéndola como un proceso de desarrollo humano, más allá del rendimiento académico.

Reflexión final 13: Habilidades socioemocionales

Existe una comprensión generalizada sobre la importancia de las HSE, tanto en docentes como en estudiantes, quienes reconocen su valor en el proceso formativo y profesional. A pesar de esto, persiste una brecha entre este reconocimiento conceptual y la implementación práctica en el aula. El desarrollo de las HSE no debe ser opcional ni espontáneo, sino parte integral de todo el proceso educativo, mediante estrategias didácticas estructuradas y espacios seguros que permitan su vivencia.

Reflexión final 14: Competencias de docentes y estudiantes universitarios

Las competencias identificadas en docentes y estudiantes, tales como la autorregulación, el liderazgo, la comunicación asertiva y la resiliencia son fundamentales para afrontar los retos del entorno académico y profesional en salud. Sin embargo, su desarrollo todavía está condicionado por las limitaciones del entorno educativo y la falta de un acompañamiento estructurado. Formar en competencias implica diseñar un entorno pedagógico intencional que favorezca tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional.

RECOMENDACIONES

- Establecer un programa institucional de formación docente en gestión del conocimiento, con énfasis en metodologías activas y diagnóstico de saberes previos, para garantizar la apropiación de esta práctica como eje pedagógico.
- Implementar un programa institucional de fortalecimiento del clima educativo, que articule tutorías socioemocionales, estrategias de regulación emocional y actividades de integración docente-estudiantil, para garantizar un ambiente armónico y humanizante.
- Diseñar un programa de acompañamiento personalizado para docentes, centrado en la integración pedagógica de tecnologías digitales, atendiendo distintos niveles de alfabetización tecnológica.
- Realizar un diagnóstico técnico integral que permita considerar la infraestructura tecnológica, garantizando el acceso equitativo a recursos digitales, conectividad estable y condiciones físicas adecuadas en todas las aulas.
- Establecer espacios sistemáticos de retroalimentación periódica de carácter anónimo entre estudiantes y docentes sobre la calidad de la relación pedagógica, con fines de mejora y sin carácter punitivo.
- Diseñar un protocolo institucional de actuación ante conflictos en el aula, que incluya roles, rutas de intervención y apoyo psicoeducativo, y que promueva una respuesta formativa y no reactiva.
- Promover el perfil profesional del docente universitario, incorporando estándares de competencia pedagógica, tecnológica y socioemocional, y articularlo con programas de actualización continua, supervisión y evaluación formativa con sentido humanista.
- Capacitar al 100% del cuerpo docente de la Facultad de Medicina en habilidades socioemocionales y su aplicación metodológica, asegurando la coherencia entre el currículo, la práctica docente y la evaluación.
- Fomentar el uso de enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje activo, crítico y emocional, a través de procesos de formación continua y comunidades de práctica docente.
- Promover el diseño de experiencias de aprendizaje basadas en problemas, proyectos y simulaciones que integren explícitamente las HSE en su desarrollo y evaluación.

- Ajustar las cargas académicas y los tiempos de clase para permitir una implementación realista de la planificación centrada en el desarrollo humano y emocional del estudiantado.
- Capacitar a los docentes en estrategias de evaluación auténtica, que permitan observar y retroalimentar el crecimiento socioemocional del estudiante de forma sistemática y ética.
- Crear un programa de formación permanente en habilidades socioemocionales dirigido a la comunidad universitaria, con énfasis en su aplicación pedagógica.
- Establecer un plan de fortalecimiento de competencias transversales (comunicación, empatía, liderazgo, resiliencia) como parte del perfil de egreso de todas las carreras de la facultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Academia.
- Aranda, C., & Luque, L. E. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>
- Area, Manuel. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Manual Electrónico. URL: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4258>
- Bastidas, J (2001). El perfil humano de mediadores, negociadores y conciliadores. En *los medios alternativos de resolución de conflictos (2a. ed.)*. Venezuela: Instituto de Estudios Jurídicos.
- Bustelo, C., Amarilla, R. (2001). *Gestión del conocimiento y gestión de la información. Tendencias: Reflexiones y experiencias*. DOI: <https://doi.org/10.33349/2001.34.1153>
- Calderón, C. y Díaz de Calderón (2023). *Propuesta para el desarrollo de habilidades socioemocionales del nuevo docente universitario para mejorar la práctica docente ante la pandemia por COVID 19 (Tesis de maestría no publicada)*. Universidad de El Salvador.
- Cejas, D., Mendoza, M., Navarro, J., Villacis, R., Ortega, F. (2019). A Performance Centred Competency-Based Approach to Quality University Teaching. *Revista ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ*. Vol. 23, № 3. ISSN 1991-9468. URL: <https://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/89-19-3/758-10-15507-1991-9468-093-023-201903-2>
- Cejas, M. y Grau, C (2015). *La formación como factor estratégico de las organizaciones*. Caracas: Editorial Tropikos.
- Cuenca de Ramírez, N y otros (2006). *Manual de Mediación Educativa. ¿Cómo formar líderes democráticos para la resolución pacífica de conflictos?* Barquisimeto. Venezuela.

- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre 2018. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, N., y Álvarez, B. (2005). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación*. URL: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/24311/20262>
- González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *Revista InterSedes*, Vol. XV, N°31 (2014).
- Jaramillo, P., Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Revista Educación y Educadores*. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219011>
- Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lechuga, E. y Martínez, Y. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en estudiantes de nuevo ingreso y su desempeño académico en la Facultad de Ciencias Humanas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Número 2, artículo 33. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3074>
- Loubon, C. y Franco, J. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. *Plasticidad Neuronal*. *Archivos de Medicina*, 6 (1), 1-2, Panamá.
- Martínez (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas, (reimp.2007).

- Martínez, D. (2006). Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación. Novedades educativas.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016.
- Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5.ª ed.). Universidad de Deusto. ISBN 978-84-9830-673-6.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Paris: ocde.
- Ortiz, A. y Reinoso, C. (2023). Habilidades socioafectivas en la educación universitaria de El Salvador: una tarea urgente. Varona [online]. 2023, n.77 Epub 30-Ago-2023. ISSN 1992-8238.
- Ricoy, M., Pino, M. (2009). Estudio sobre el perfil del alumnado de Educación Social. Estudios sobre Educación, Navarra, n. 9, p. 127-143, 2005
- Roca, J. S., Abarca, M., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5 (3), 1
- Salinas, J. (1999). Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios. In: CABERO, J. et al. (Coord.). Tecnología educativa. Madrid: Síntesis, 1999. p. 107-129.
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Santos Guerra, M. (1998). Evaluar es comprender. Buenos Aires: Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, A. (2000). La Tecnología Educativa ante el paradigma constructivista. Revista Informática Educativa, URL:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-105570_archivo.pdf

Trujillo, G. R. (2020). Percepciones del ambiente escolar y aula y su incidencia en el desempeño del estudiante. *Revista PACA* 10, pp. 115-137.

ANEXOS

Anexo 1: Extracto de entrevistas de grupo focal de docente

Institución de participantes:		Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador	
Edad de participantes:	Entre 30 a 56 años	Grupo Focal:	Docentes
Medio que se utilizó:	Google Meet		
Moderadores: Emmanuel Gerardo Choto López y Tania Vanessa Andrés Méndez			
Hora de inicio:	6:30 p. m.	Hora de Finalización:	8:12 p. m.
Texto de las entrevistas		Categorías asignadas	subcategorías encontradas
<p>Objetivo 1. 1. ¿Cómo gestionan el conocimiento que desean construir en sus estudiantes?</p> <p>R1: Bueno... Yo creo que la gestión comienza con hacer un pequeño diagnóstico, que cómo están de acuerdo con los conocimientos que queremos transmitir o las temáticas que vamos a tratar. Hacer un pequeño diagnóstico... rápido, y luego en base a ese, pues, reforzando lo que ya ellos... ya ellos saben... porque ya muchos saben muchas cosas. Y luego... este... pues, dejando tareas, trabajos en el aula, para mejorar también la convivencia entre los mismos estudiantes... es una forma de iniciar a gestionar ese conocimiento que queremos transmitir.</p> <p>R2: Y... al igual como mencionaba el maestro, yo pienso igual. Por lo menos yo con mis estudiantes... Eh... siempre antes de iniciar las sesiones, yo les pregunto... eh... yo les pregunto... eh... o sea les hago preguntas referentes al tema, y ya con eso voy poco a poco, como alimentando eso que ellos ya conocen, pero siempre, siempre... eh... genero conocimiento de las cosas que ellos ya saben.</p>		<p>Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza</p>	<p>Uso de metodologías activas, Integración de recursos tecnológicos, Mejora de infraestructura tecnológica.</p>

Anexo 2: Extracto de entrevistas de grupo focal de estudiantes

Institución de participantes:		Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador	
Edad de participantes:	Entre 18 a 20	Grupo Focal:	Estudiantes
Medio que se utilizó:	Google Meet		
Moderadores: Emmanuel Gerardo Choto López y Tania Vanessa Andrés Méndez			
Hora de inicio:	6:30 p. m.	Hora de Finalización:	7:56 p. m.
Texto de las entrevistas		Categorías asignadas	subcategorías encontradas
<p>Objetivo 1. 1. ¿Cómo describirías la manera en que tus docentes te enseñan en sus clases?</p> <p>R1: Mmm... en general, diría que es muy buena. Sí he notado que algunos docentes usan mucho tecnicismo, y... bueno, a veces eso hace que uno se confunda o le cueste seguir el ritmo, sobre todo si es un tema nuevo o complejo. Pero fuera de eso, creo que se esfuerzan por explicar y eso se agradece.</p> <p>R2: Yo diría que es bastante dinámica y participativa. O sea, no es solo llegar a escuchar, sino que también nos hacen pensar, debatir... y eso como que hace las clases más interesantes, más llevaderas también. A mí me gusta ese tipo de enseñanza porque uno se involucra más.</p> <p>R3: La verdad... depende bastante del docente y de la materia. Hay docentes que explican súper bien y son bien accesibles, pero hay otros que... tal vez no tanto. Así que sí, depende mucho de quién esté dando la clase y del enfoque que tenga.</p>		<p>Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza</p>	<p>Estilos de enseñanza variados</p>

Anexo 3: Extracto de entrevista estructurada a coordinadora de la Facultad de Medicina

Institución de participantes:		Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador	
Edad de participante:	37	Grupo Focal:	Coordinadora
Medio que se utilizó:	Google Meet		
Moderadores: Emmanuel Gerardo Choto López y Tania Vanessa Andrés Méndez			
Hora de inicio:	6:30 p. m.	Hora de Finalización:	7:18 p. m.

Texto de las entrevistas	Categorías asignadas	subcategorías encontradas
<p>Objetivo 1.</p> <p>1. Según su observación, ¿cómo gestionan los docentes el conocimiento que desean construir en sus estudiantes?</p> <p>Bueno, eh... en general, he notado que los docentes gestionan el conocimiento principalmente a través del diseño de actividades formativas... que, digamos, están bastante alineadas con los objetivos del plan de estudios.</p> <p>Es decir, no es solo impartir contenido, sino que realmente se esfuerzan por construir aprendizajes que sean significativos. Entonces, cada actividad que diseñan debe tener esa intención de conectar... lo que se enseña con lo que se espera lograr desde el perfil de egreso de cada carrera.</p> <p>Y... creo que eso también se puede fortalecer con programas como el que ustedes implementaron, porque les da más herramientas para hacerlo de una forma más reflexiva, más consciente.</p> <p>2. Describa los cambios observados en el ambiente del aula</p>	<p>Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza</p>	<p>Metodologías activas, Uso de tecnología educativa, Aprendizaje colaborativo</p>

Anexo 4: Extracto de guía de observación

OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN

Recolectar información que permita comprender los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025.

Datos generales

Fecha de observación: 2 de abril

Hora de observación: 8:30 a. m.

Observadores: Tania Vanessa Andrés Méndez y Emmanuel Gerardo Choto

Procedimiento de aplicación:

Los investigadores aplicaran la guía de observación cualitativa en dos momentos, donde los ítems correspondientes al objetivo 1 la información será recolectada en el momento que el docente imparta sus clases en un día establecido, el segundo momento será en la revisión de su portafolio docente donde se revisaran aspectos propios de planificación y programas de estudio de la asignatura que este desarrolle.

ÍTEMS GUÍA

Objetivo 1: Describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de Medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual.

Aspectos a observar	Descripción de lo observado
Capacidad del docente en gestionar el conocimiento	Al observar el desarrollo de las clases, se evidencia que muchos docentes manejan con solvencia los contenidos de su asignatura. Utilizan ejemplos clínicos, presentan casos reales y logran relacionar la teoría con la práctica profesional. Sin embargo, se nota que algunos aún recurren a métodos expositivos tradicionales, sin fomentar la participación activa ni el pensamiento crítico del estudiantado. La gestión del

Anexo 5: Modelo de triangulación

PREGUNTAS A: Docentes de la facultad de Medicina	PREGUNTAS A: Estudiantes de la facultad de Medicina	PREGUNTAS A: Coordinadora de la facultad de Medicina	GUIA DE OBSERVACIÓN:
<p>Categoría Asignada 1: Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza</p> <p>P1. ¿Cómo gestionan el conocimiento que desean construir en sus estudiantes? R1: Diagnóstico previo R2: Activación de conocimientos previos. R3: Interactividad digital R4: Construcción del conocimiento participativa R5: Aprendizaje colaborativo</p> <p>P2. ¿Cómo describirían el ambiente que se vive en el aula? R1: Confianza R2: Participación R3: Interacción R4: Respeto R5: Diálogo</p>	<p>Categoría asignada 1: Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza</p> <p>P1. ¿Cómo describirías la manera en que tus docentes te enseñan en sus clases? R1: Claridad. R2: Participación R3: Variedad R4: Dinamismo R5: Motivación</p> <p>P2. ¿Cómo describirías el ambiente en tu salón de clases? R1: Tranquilidad R2: Confianza R3: Apoyo mutuo R4: Neutralidad R5: Respeto</p>	<p>Categoría asignada 1. Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza</p> <p>P1. Según su observación, ¿cómo gestionan los docentes el conocimiento que desean construir en sus estudiantes? Planificación alineada a objetivos</p> <p>P2. Describa los cambios observados en el ambiente del aula. armonía</p>	<p>Categoría asignada 1. Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad del docente en gestionar el conocimiento: Al observar el desarrollo de las clases, se evidencia que muchos docentes manejan con solvencia los contenidos de su asignatura. Utilizan ejemplos clínicos, presentan casos reales y logran relacionar la teoría con la práctica profesional. Sin embargo, se nota que algunos aún recurren a métodos expositivos tradicionales, sin fomentar la participación activa ni el pensamiento crítico del estudiantado. La gestión del conocimiento varía según la formación pedagógica del docente. • Ambiente del aula: En los salones de clase, el ambiente físico es funcional, aunque desigual

<p>P3. ¿Qué metodologías de enseñanza han resultado para usted más efectivas en su práctica docente, aplicando las diferentes tecnologías educativas, herramientas y recursos educativos disponibles? R1: Videos R2: Imágenes cotidianas R3: Aprendizaje basado en proyectos. R4: Mapas mentales R5: Casos clínicos</p> <p>P4. Si pudiera cambiar algo sobre los recursos tecnológicos que la UES dispone en la facultad, ¿qué sería? R1: Infraestructura R2: Aprovechamiento R3: Sonido R4: Acústica R5: Mobiliario</p>	<p>P3. ¿Qué aspectos consideras que podrían mejorar tus docentes en la gestión del aprendizaje aplicando el uso de las tecnologías? R1: Variedad digital R2: Modelos 3D R3: Visualización R4: Accesibilidad R5: Interactividad</p> <p>P4. Si pudiera cambiar algo sobre los recursos tecnológicos que la UES dispone en la facultad, ¿qué sería? R1: Actualización R2: Pantallas R3: Campus virtual R4: Internet R5: Equidad tecnológica</p>	<p>P3. Según lo observado, ¿qué metodologías de enseñanza han resultado más efectivas en la práctica docente, aplicando las diferentes tecnologías y recursos educativos disponibles? Metodologías participativas</p> <p>P4. Si pudiera cambiar algo sobre los recursos tecnológicos que la UES dispone en la facultad, ¿qué sería? Acceso a programas Readecuación de las aulas.</p>	<p>entre espacios. Algunos cuentan con buena ventilación, iluminación natural y mobiliario adecuado, pero en otros se observan sillas deterioradas y ventilación limitada. El ambiente social también es diverso: en algunas aulas predomina el respeto mutuo y el interés académico, mientras que en otras se percibe cierta tensión y desinterés de estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de las diferentes tecnologías y recursos educativos disponibles en el desarrollo de las clases: En varias aulas se ha instalado equipo multimedia adecuado: proyectores, pantallas y computadoras funcionales. Se observa que algunos docentes aprovechan estas herramientas para mostrar videos clínicos, presentaciones dinámicas o plataformas de evaluación en línea. No obstante, también se ve que otros tienen dificultades para usar estos recursos de manera
--	--	--	--

			<p>pedagógicamente efectiva, limitándose a proyectar diapositivas extensas sin interacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad de recursos tecnológicos: Durante los recorridos por la facultad, se constata que existen recursos tecnológicos disponibles, aunque de forma limitada. Hay salas de informática, laboratorios digitales y conexión a internet en varios espacios, pero algunos equipos están en mal estado o desactualizados. El acceso no siempre es equitativo, y tanto docentes como estudiantes deben adaptarse a estas condiciones.
<p>Categoría asignada 2: Nivel de liderazgo</p> <p>P5. ¿Cómo describen la relación con sus estudiantes durante el desarrollo de las clases? R1: Confianza R2: Interés R3: Accesibilidad R4: Humanización</p>	<p>Categoría Asignada 2: Nivel de liderazgo.</p> <p>P5. ¿Cómo describen la relación con su docente durante el desarrollo de las clases? R1: Formalidad R2: Empatía R3: Profesionalismo R4: Armonía</p>	<p>Categoría Asignada 2: Nivel de liderazgo.</p> <p>P5. ¿Cómo ha evolucionado la relación docente-estudiante desde la implementación del programa? Empatía y cercanía</p>	<p>Categoría Asignada 2: Nivel de liderazgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Relación docente-estudiante: Se observa una relación mixta entre docentes y estudiantes. En algunas clases, los profesores mantienen una actitud empática, fomentan la participación y muestran apertura al diálogo. En otros

<p>R5: Profesionalismo cercano</p> <p>P6. ¿Qué estrategias utilizan para resolver conflictos existentes en su salón de clases y qué recursos necesita para mejorar la mediación de estos? R1: Diálogo R2: Mediación grupal R3: Consenso R4: Escucha activa R5: Democracia participativa</p> <p>P7. ¿Cuáles son los retos que tiene el docente del siglo XXI en educación superior para cumplir con un perfil docente integral? R1: Creatividad R2: Innovación tecnológica R3: Inteligencia artificial R4: Inteligencia emocional R5: Acompañamiento integral</p>	<p>R5: Comodidad</p> <p>P6. ¿Cómo interviene tu docente ante conflictos entre estudiantes y qué recursos consideras que necesita para mejorar la mediación de estos? R1: Desintervención R2: Escucha empática R3: Falta de guía R4: Inexperiencia R5: Imparcialidad</p> <p>P7. ¿Cuáles son los retos que tiene el docente del siglo XXI en educación superior para cumplir con un perfil docente integral? R1: Vocación R2: Identificación de IA R3: Metodologías activas R4: Empatía R5: Enseñanza genuina</p>	<p>P6. ¿Cómo describe la capacidad que tiene el docente para manejar conflictos en el aula después de la implementación del programa? Se Conciencia emocional</p> <p>P7. ¿Cuáles son los retos que tiene el docente del siglo XXI en educación superior para cumplir con un perfil docente integral? Perfil integral</p>	<p>casos, se percibe distancia o rigidez, lo que puede inhibir la interacción y limitar el aprendizaje activo. Algunos estudiantes expresan sentirse intimidados o poco valorados cuando sus aportes no son bien recibidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad del docente para manejar conflictos en el aula: En situaciones de desacuerdo o conductas disruptivas, algunos docentes reaccionan con calma y aplican estrategias de mediación o diálogo. La capacidad para manejar conflictos parece estar más relacionada con la experiencia individual que con una formación institucional sistemática. • Perfil docente: Al interactuar con el cuerpo docente, se nota un nivel académico sólido en cuanto a formación disciplinar. Varios cuentan con especializaciones y maestrías, y algunos con experiencia clínica destacable. No obstante, no
--	---	---	--

			<p>todos han recibido formación pedagógica formal, lo que se refleja en estilos de enseñanza poco actualizados o poco sensibles a las necesidades emocionales del estudiantado.</p>
<p>Categoría Asignada 3: Implementación del programa</p> <p>P8. ¿Qué cambios consideran necesarios para que las HSE sean mejor valoradas en los programas educativos que la facultad de medicina de la UES implementa? R1: Inclusión curricular R2: Evaluación integral R3: Concientización R4: Transversalidad R5: Formación continua</p>	<p>Categoría Asignada 3: Implementación del programa</p> <p>P8. ¿Que las habilidades socioemocionales sean mejor valoradas en los programas educativos que la facultad de medicina que la UES implementa? R1: Integración real R2: Aplicabilidad R3: Reconocimiento R4: Visibilidad R5: Capacitación</p>	<p>Categoría Asignada 3: Implementación del programa</p> <p>8. ¿Qué cambios considera necesarios para que las habilidades socioemocionales sean mejor valoradas en los programas educativos que la facultad de medicina de la UES implementa? Competencias actitudinales.</p>	<p>Categoría Asignada 3: Implementación del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> HSE y los programas educativos que la facultad de medicina que la UES implementa: En pasillos y murales de la facultad, se observa promoción de actividades como el curso “Habilidades para la Vida”, orientado al desarrollo de habilidades socioemocionales. Algunos docentes integran estos temas en sus clases, especialmente en espacios de discusión grupal. Aun así, estas iniciativas aún no están presentes en todas las asignaturas.
<p>Categoría Asignada 4: Metodología didáctica</p>	<p>Categoría Asignada 4: Metodología didáctica</p>	<p>Categoría Asignada 4: Metodología didáctica</p>	<p>Categoría Asignada 4: Metodología didáctica</p>

<p>P9. ¿Qué enfoques pedagógicos implementan ustedes para la enseñanza en educación superior y cómo integra las habilidades socioemocionales? R1: Aprendizaje basado en problemas R2: Participación reflexiva R3: Trabajo colaborativo R4: Interacción emocional R5: Evaluación integral</p> <p>P10. ¿Cómo adaptan sus métodos de enseñanza y evaluación de aprendizajes para incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales? R1: Evaluación formativa R2: Actividades integradoras R3: Reflexión guiada R4: Proyectos aplicados R5: Ajuste metodológico.</p> <p>P11. ¿Cómo integra las habilidades socioemocionales en su</p>	<p>P9. ¿Cómo te sientes respecto a la forma en que tu docente te acompaña en tu aprendizaje y cómo integra las habilidades socioemocionales? R1: Clases dinámicas R2: Inclusión emocional R3: Comprensión crítica R4: Debate abierto R5: Respeto mutuo</p> <p>P10. ¿Cuáles son tus percepciones sobre la evaluación de tus habilidades socioemocionales dentro del sistema educativo actual de la UES? R1: Inclusión afectiva R2: Evaluación justa R3: Trabajo práctico R4: Desarrollo personal R5: Acompañamiento docente</p> <p>P11. ¿Notas una integración de las habilidades socioemocionales en la</p>	<p>P9. ¿Qué enfoques pedagógicos implementan los docentes para la enseñanza en educación superior y cómo integra las habilidades socioemocionales? enfoques variados según la naturaleza de la carrera.</p> <p>P10. ¿Cómo adaptan los docentes sus métodos de enseñanza y evaluación de aprendizajes para incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales? adaptación evaluativa</p> <p>P11. ¿Cómo integran los docentes las habilidades socioemocionales en su</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques pedagógicos implementados por docentes para la enseñanza en educación superior e integración de las habilidades socioemocionales: Se ha notado que algunos docentes promueven metodologías participativas como el trabajo en equipo, el análisis de casos y el aprendizaje basado en problemas, donde pueden integrarse habilidades como la empatía, la comunicación y la autorregulación emocional. Sin embargo, otros aún privilegian clases magistrales extensas, con poca oportunidad para el desarrollo de competencias socioemocionales. • Adaptación de métodos de enseñanza y evaluación de aprendizajes para incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales: En ciertas clases se observa que las evaluaciones consideran más que el conocimiento memorístico;
--	--	--	--

<p>planificación didáctica y cuáles son los principales desafíos para realizarlo? R1: Objetivos integrados R2: Tiempo limitado R3: Poca formación R4: Inclusión parcial R5: Falta de recursos</p> <p>P12. ¿Qué enfoques pedagógicos implementa con sus estudiantes para favorecer el desarrollo y la evaluación de las habilidades socioemocionales dentro de los sistemas de evaluación actuales? R1: Retroalimentación R2: Coevaluación R3: Evaluación reflexiva R4: Observación directa R5: Dinámicas prácticas</p>	<p>planificación didáctica que lleva a cabo tu docente? R1: Poco enfoque R2: Desconexión temática R3: Falta de seguimiento R4: Aplicación débil R5: Necesidad de guía</p> <p>P12. ¿Qué cambios consideras necesarios para que las habilidades socioemocionales sean mejor valoradas en tus evaluaciones? R1: Evaluación empática R2: Procesos humanizados R3: Valoración emocional R4: Desarrollo actitudinal R5: Evaluación grupal</p>	<p>planificación didáctica y cuáles son los principales desafíos para realizarlo? desafío</p> <p>P12. ¿Qué enfoques pedagógicos implementan los docentes hacia sus estudiantes para favorecer el desarrollo y la evaluación de las habilidades socioemocionales dentro de los sistemas de evaluación actuales? Falta de estructura</p>	<p>incluyen debates, exposiciones o resolución de casos que requieren habilidades interpersonales. Sin embargo, estas estrategias no son frecuentes ni uniformes. Muchos exámenes siguen siendo exclusivamente teóricos y no valoran habilidades como el trabajo colaborativo o el autocuidado emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración de habilidades socioemocionales en su planificación didáctica y dificultades al implementarlas: Al revisar los contenidos y actividades descritas en algunas planificaciones docentes, se evidencia la intención de incluir habilidades socioemocionales. No obstante, al llevarlas a la práctica, surgen obstáculos como el tiempo limitado, la sobrecarga de contenidos biomédicos o la falta de instrumentos claros para evaluar dichas habilidades.
--	---	--	---

			<p>Esto provoca que muchas veces se releguen a un segundo plano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques pedagógicos implementados por docentes hacia sus estudiantes para favorecer el desarrollo y la evaluación de las habilidades socioemocionales dentro de los sistemas de evaluación actuales: En los espacios donde se aplican dinámicas grupales o reflexiones escritas, se aprecia que algunos docentes buscan retroalimentar habilidades como la empatía, la escucha activa y la responsabilidad. Sin embargo, no existe un sistema formalizado de evaluación para estas habilidades, por lo que su desarrollo no siempre se refleja en la nota final del estudiante.
<p>Categoría asignada 5: Competencias</p> <p>P13. ¿Cómo definiría usted el concepto de Habilidades</p>	<p>Categoría asignada 5: Competencias</p> <p>P13. ¿Cómo definirías el concepto de habilidades</p>	<p>Categoría asignada 5: Competencias</p> <p>P13. ¿Cómo definiría usted el concepto de Habilidades</p>	<p>Categoría asignada 5: Competencias</p> <p>Dominio sobre concepto de HSE a nivel de educación superior: en comentarios espontáneos, se nota</p>

<p>Socioemocionales a nivel de educación superior? R1: Regulación emocional R2: Autonomía personal R3: Convivencia R4: Conciencia social R5: Comunicación efectiva</p> <p>P14. Menciona que habilidades socioemocionales se deben de fortalecer en los estudiantes en educación superior en la actualidad y cómo podrían potenciarlas.</p> <p>R1: Carencia formativa R2: Déficit emocional R3: Brechas actitudinales R4: Falta de conciencia R5: Necesidad institucional</p> <p>P15. Qué elementos contiene, según ustedes, una actividad de enseñanza aprendizaje que promueva competencias educativas y Habilidades Socioemocionales.</p> <p>R1: Actividades reflexivas</p>	<p>socioemocionales a nivel de educación superior? R1: Adaptación R2: Relaciones saludables R3: Empatía académica R4: Responsabilidad R5: Gestión emocional</p> <p>P14. ¿Cómo percibes el impacto de estas habilidades socioemocionales en tu aprendizaje y desarrollo personal?</p> <p>R1: Desarrollo requerido R2: Apoyo emocional R3: Formación necesaria R4: Falta de espacios R5: Capacitación urgente</p> <p>15. ¿Qué elementos contiene, según tu criterio, una actividad de enseñanza-aprendizaje que promueva competencias educativas y habilidades socioemocionales?</p> <p>R1: Trabajo grupal R2: Role play</p>	<p>Socioemocionales a nivel de educación superior? Competencias integrales.</p> <p>P14. Menciona qué habilidades socioemocionales se deben de fortalecer en los estudiantes en educación superior en la actualidad y cómo podrían potenciarlas. formación continua.</p> <p>P15. Según lo observado en sus docentes, ¿qué nuevos elementos contienen sus actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten promover las competencias educativas y Habilidades Socioemocionales? Estrategias activas</p>	<p>que muchos docentes conocen el término "habilidades socioemocionales" y reconocen su importancia. Sin embargo, su dominio conceptual varía, y no todos saben cómo incorporarlas de forma coherente en sus clases. Esta brecha revela una necesidad de formación más estructurada en este tema.</p> <p>Necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales en docentes y estudiantes: se observa que tanto alumnos como profesores enfrentan altos niveles de estrés y desgaste emocional. La carga académica, las condiciones institucionales y la falta de tiempo para recibir apoyo psicológico constante refuerzan la necesidad de fortalecer habilidades como la resiliencia, la gestión emocional y la comunicación asertiva dentro de la facultad.</p> <p>Elementos que contienen sus actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten promover las competencias educativas y HSE: En actividades como discusiones clínicas, simulaciones con pacientes estandarizados o tutorías en grupos pequeños, se observan oportunidades para fomentar tanto competencias</p>
---	---	--	---

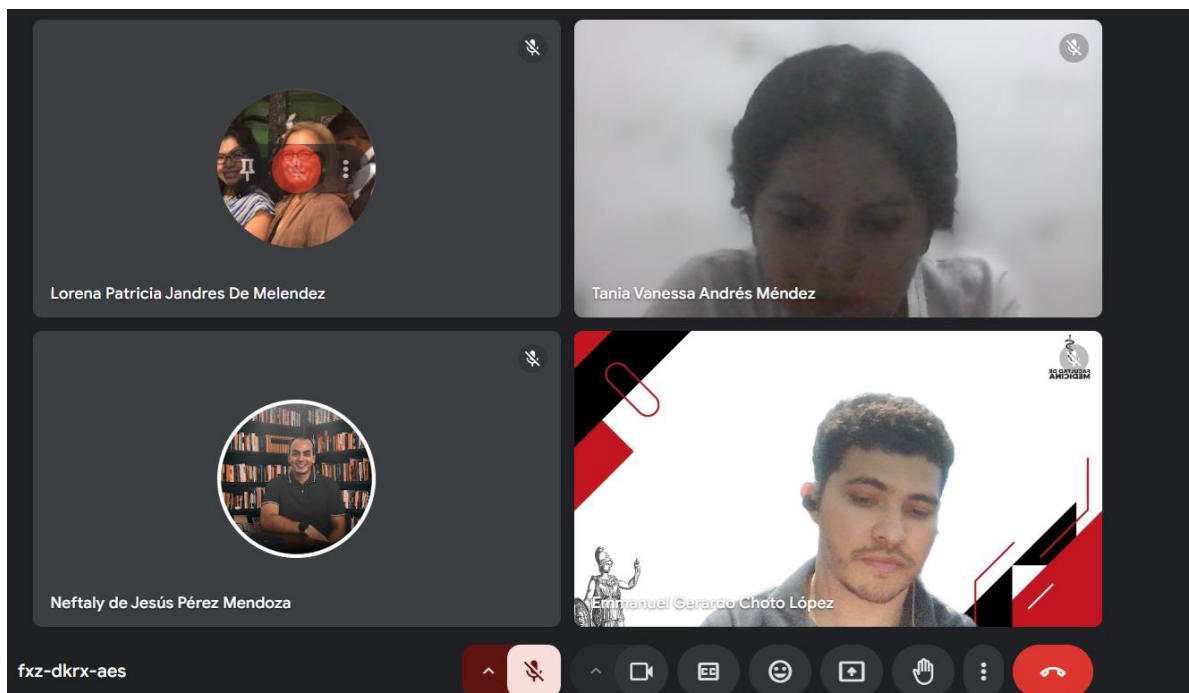
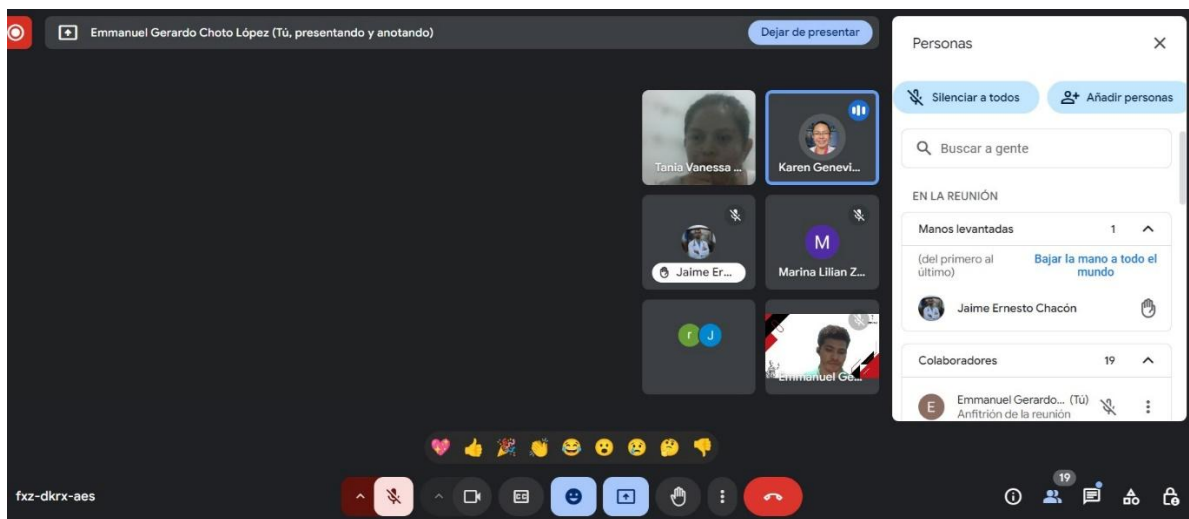
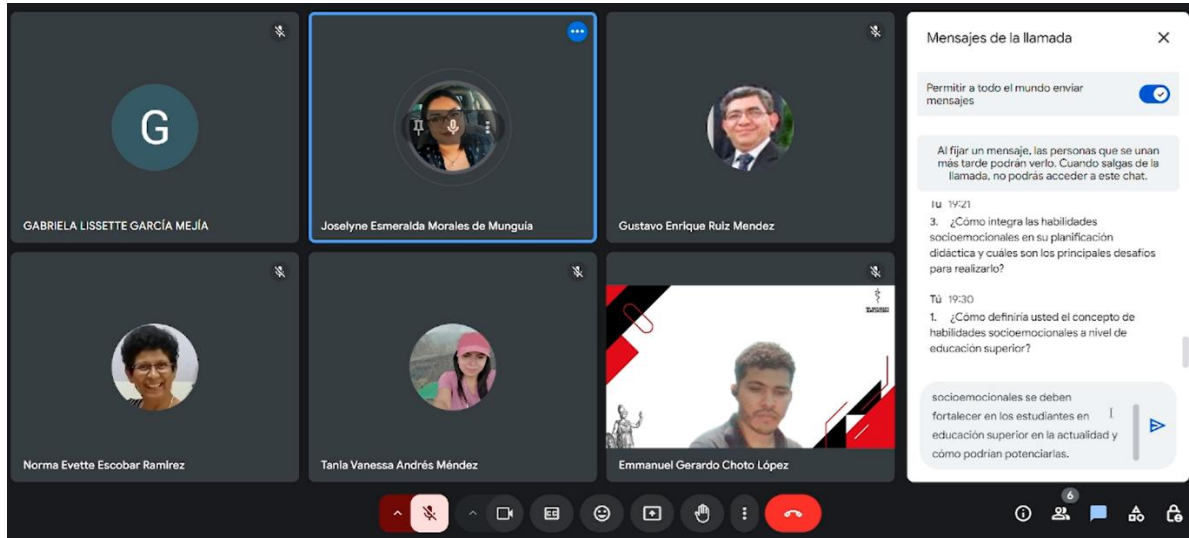
<p>R2: Prácticas colaborativas R3: Análisis crítico R4: Resolución de conflictos R5: Tutorías personalizadas</p>	<p>R3: Exposiciones R4: Diálogo guiado R5: Simulaciones</p>		<p>disciplinares como habilidades socioemocionales. Sin embargo, la efectividad de estas prácticas depende en gran parte de la actitud y preparación del docente, así como de la estructura institucional que respalde su implementación y la actitud del estudiante.</p>
---	---	--	---

Anexo 6: Modelo de esquema categorial axial

CATEGORIAS ASIGNADAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza	Gestión del conocimiento	Uso de diagnóstico previo, participación, ejemplos clínicos
	Ambiente en el aula	Respeto, ambiente colaborativo, variabilidad según grupo
	Uso de tecnologías educativas	Metodologías participativas y tecnologías interactivas
	Disponibilidad de recursos tecnológicos	Necesidad de modernizar equipos e infraestructura
Nivel de liderazgo	Relación docente-estudiante	Confianza, respeto, mejora con programas de formación
	Mediación docente en resolución de conflictos	Predomina el diálogo, necesidad de formación en mediación
	Perfil docente	Actualización tecnológica y metodológica, Innovación pedagógica Actualización y formación continua
Implementación del programa	Programas educativos	Formación continua en HSE, Inclusión de HSE en programas, Accesibilidad a espacios de formación docente, Capacitación docente en habilidades socioemocionales, Evaluación adecuada de habilidades, Manejo de carga académica y empatía, modelo por competencias
Metodología didáctica	Enfoques pedagógicos	Diversidad de enfoques pedagógicos, Diversificación pedagógica
	Métodos de enseñanza y aprendizaje	Adaptación de métodos de enseñanza y evaluación, Metodologías activas
	Planificación didáctica	Integración de HSE en la planificación, Atención limitada a HSE, Integración parcial de HSE en la planificación

	Sistema de evaluación de los aprendizajes	Evaluación formativa clave, teórica aún predomina
Competencias	Habilidades socioemocionales	Empatía, autorregulación, crecimiento personal Autoconocimiento, comunicación, resiliencia
	Competencias de docentes y estudiantes universitarios	Impacto en aprendizaje y desarrollo personal. Autocuidado docente Fomento de la receptividad estudiantil

Anexo 7: Fotografías de entrevistas





**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSGRADO**



MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

**GUÍA DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL
DOCENTES**

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Recolectar información que permita comprender los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025.

ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta entrevista será realizada posteriormente a las experiencias educativas vividas en el programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”. A su vez, toma en consideración lo siguiente:

- Normas de participación

Todos los participantes tendrán las mismas oportunidades para opinar.

Cada participante es libre de responder según sus criterios.

Todo lo discutido será confidencial y reportado sin nombres.

- Protocolo

Los participantes recibirán un enlace para ingresar a Google Meet a través de correo electrónico según fecha y hora acordada.

El moderador se presentará y explicará el propósito de la entrevista.

El moderador formulará preguntas, las cuales serán contestadas por cada uno de los participantes según el orden preestablecido.

La información será recolectada de manera anónima.

GUÍA DE PREGUNTAS GENERADORAS

Objetivo 1: Describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de Medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual.

1.1 Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza

1. ¿Cómo gestionan el conocimiento que desean construir en sus estudiantes?
2. ¿Cómo describirían el ambiente que se vive en el aula?
3. ¿Qué metodologías de enseñanza han resultado para usted más efectivas en su práctica docente, aplicando las diferentes tecnologías educativas, herramientas y recursos educativos disponibles?
4. Si pudiera cambiar algo sobre los recursos tecnológicos que la UES dispone en la facultad, ¿qué sería?

1. ¿Cómo describen la relación con sus estudiantes durante el desarrollo de las clases?
2. ¿Qué estrategias utilizan para resolver conflictos existentes en su salón de clases y qué recursos necesita para mejorar la mediación de estos?
3. ¿Cuáles son los retos que tiene el docente del siglo XXI en educación superior para cumplir con un perfil docente integral?

Objetivo 2: Describir los efectos de la planificación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” que desarrollan los docentes de la facultad de medicina de la universidad de El Salvador en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca competencias en los estudiantes

2.1 Implementación del programa

1. ¿Qué cambios consideran necesarios para que las habilidades socioemocionales sean mejor valoradas en los programas educativos que la facultad de medicina de la UES implementa?

2.2 Metodología didáctica

1. ¿Qué enfoques pedagógicos implementan ustedes para la enseñanza en educación superior y cómo integra las habilidades socioemocionales?
2. ¿Cómo adaptan sus métodos de enseñanza y evaluación de aprendizajes para incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales?
3. ¿Cómo integra las habilidades socioemocionales en su planificación didáctica y cuáles son los principales desafíos para realizarlo?
4. ¿Qué enfoques pedagógicos implementa con sus estudiantes para favorecer el desarrollo y la evaluación de las habilidades socioemocionales dentro de los sistemas de evaluación actuales?

2.3 Competencias

1. ¿Cómo definiría usted el concepto de habilidades socioemocionales a nivel de educación superior?
2. Menciona qué habilidades socioemocionales se deben fortalecer en los estudiantes de educación superior y cómo podrían potenciarlas.
3. Qué elementos contiene, según ustedes, una actividad de enseñanza aprendizaje que promueva competencias educativas y habilidades socioemocionales.



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES ESCUELA DE
POSGRADO**



MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

**GUÍA DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL
ESTUDIANTES**

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Recolectar información que permita comprender los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025.

ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta entrevista será realizada posteriormente a las experiencias educativas vividas en el programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”. A su vez, toma en consideración lo siguiente:

- Normas de participación

Todos los participantes tendrán las mismas oportunidades para opinar. Cada participante es libre de responder según sus criterios.

Todo lo discutido será confidencial y reportado sin nombres.

Todos los participantes deberán haber visto el webinar sobre conceptos básicos previamente.

- Protocolo

Los participantes recibirán un enlace para ingresar a Google Meet a través de correo electrónico según fecha y hora acordada.

El moderador se presentará y explicará el propósito de la entrevista.

El moderador formulará preguntas, las cuales serán contestadas por cada uno de los participantes según el orden preestablecido.

La información será recolectada de manera anónima.

GUÍA DE PREGUNTAS GENERADORAS

Objetivo 1: Describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje- enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de Medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual.

1.1 Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza

1. ¿Cómo describirías la manera en que tus docentes te enseñan en sus clases?
2. ¿Cómo describirías el ambiente en tu salón de clases?
3. ¿Qué aspectos consideras que podrían mejorar tus docentes en la gestión del

- aprendizaje aplicando el uso de las tecnologías?
4. Si pudiera cambiar algo sobre los recursos tecnológicos que la UES dispone en la facultad, ¿qué sería?

1.2 Nivel de liderazgo

1. ¿Cómo describen la relación con su docente durante el desarrollo de las clases?
2. ¿Cómo interviene tu docente ante conflictos entre estudiantes y qué recursos consideras que necesita para mejorar la mediación de estos?
3. ¿Cuáles son los retos que tiene el docente del siglo XXI en educación superior para cumplir con un perfil docente integral?

Objetivo 2: Describir los efectos de la planificación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” que desarrollan los docentes de la facultad de medicina de la universidad de El Salvador en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca competencias en los estudiantes.

2.1 Implementación del programa

1. ¿Qué cambios consideran necesarios para que las habilidades socioemocionales sean mejor valoradas en los programas educativos que la facultad de medicina que la UES implementa?

2.2 Metodología didáctica

1. ¿Cómo te sientes respecto a la forma en que tu docente te acompaña en tu aprendizaje y cómo integra las habilidades socioemocionales?
2. ¿Cuáles son tus percepciones sobre la evaluación de tus habilidades socioemocionales dentro del sistema educativo actual de la UES?
3. ¿Notas una integración de las Habilidades Socioemocionales en la planificación didáctica que lleva a cabo tu docente?
4. ¿Qué cambios consideran necesarios para que las habilidades socioemocionales sean mejor valoradas en tus evaluaciones?

2.3 Competencias

1. ¿Cómo definiría usted el concepto de habilidades socioemocionales a nivel de educación superior?
2. ¿Cómo percibes el impacto de estas habilidades socioemocionales en tu aprendizaje y desarrollo personal?
3. ¿Qué elementos contiene, según ustedes, una actividad de enseñanza aprendizaje que promueva competencias educativas y habilidades socioemocionales?



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES ESCUELA DE
POSGRADO**



MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

**GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A JEFA O JEFE DEL DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN MÉDICA**

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Recolectar información que permita comprender los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025.

INSTRUCCIÓN DE APLICACIÓN

Esta entrevista será realizada posteriormente a las experiencias educativas vividas en el programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, se aplicará a través de una video llamada donde ambos investigadores tendrán un rol protagónico, la entrevista será grabada para luego realizar el proceso de sistematización de la información.

GUÍA DE PREGUNTAS GENERADORAS

Objetivo 1: Describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de Medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual.

1.1 Capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza

1. Según su observación, ¿cómo gestionan los docentes el conocimiento que desean construir en sus estudiantes?
2. Describa los cambios observados en el ambiente del aula.
3. Según lo observado, ¿qué metodologías de enseñanza han resultado más efectivas en la práctica docente, aplicando las diferentes tecnologías y recursos educativos disponibles?
4. Si pudiera cambiar algo sobre los recursos tecnológicos que la UES dispone en la facultad, ¿qué sería?

1.2 Nivel de liderazgo

1. ¿Cómo ha evolucionado la relación docente-estudiante desde la implementación del programa?
2. ¿Cómo describe la capacidad que tiene el docente para manejar conflictos en el aula después de la implementación del programa?
3. ¿Cuáles son los retos que tiene el docente del siglo XXI en educación superior para

cumplir con un perfil docente integral?

Objetivo 2: Describir los efectos de la planificación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” que desarrollan los docentes de la facultad de medicina de la universidad de El Salvador en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca competencias en los estudiantes.

2.1 Implementación del programa

1. ¿Qué cambios consideran necesarios para que las habilidades socioemocionales sean mejor valoradas en los programas educativos que la facultad de medicina de la UES implementa?

2.2 Metodología didáctica

1. ¿Qué enfoques pedagógicos implementan los docentes para la enseñanza en educación superior y cómo integra las habilidades socioemocionales?
2. ¿Cómo adaptan los docentes sus métodos de enseñanza y evaluación de aprendizajes para incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales?
3. ¿Cómo integran los docentes las habilidades socioemocionales en su planificación didáctica y cuáles son los principales desafíos para realizarlo?
4. ¿Qué enfoques pedagógicos implementan los docentes hacia sus estudiantes para favorecer el desarrollo y la evaluación de las habilidades socioemocionales dentro de los sistemas de evaluación actuales?

2.3 Competencias

1. ¿Cómo definiría usted el concepto de Habilidades Socioemocionales a nivel de educación superior?
2. Menciona qué habilidades socioemocionales se deben de fortalecer en los estudiantes en educación superior en la actualidad y cómo podrían potenciarlas.
3. Según lo observado en sus docentes, ¿qué nuevos elementos contienen sus actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten promover las competencias educativas y Habilidades Socioemocionales?



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES ESCUELA DE
POSGRADO



MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

GUÍA DE OBSERVACIÓN CUALITATIVA

OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN

Recolectar información que permita comprender los significados de las experiencias educativas vividas por los docentes que participan en el Programa de Habilidades Socioemocionales “Ser y Aprender”, pertenecientes a la facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador durante el periodo 2024-2025.

Datos generales

Fecha de observación: _____ Hora de observación: _____

Observador: _____

Procedimiento de aplicación:

Los investigadores aplicaran la guía de observación cualitativa en dos momentos, donde los ítems correspondientes al objetivo 1 la información será recolectada en el momento que el docente imparta sus clases en un día establecido, el segundo momento será en la revisión de su portafolio docente donde se revisarán aspectos propios de planificación y programas de estudio de la asignatura que este desarrolle.

ÍTEMS GUÍA

Objetivo 1: Describir los efectos que genera la capacidad de gestión del proceso de aprendizaje-enseñanza que desarrollan los docentes de la facultad de Medicina de la UES en la formación de líderes que exige la sociedad salvadoreña actual.	
Aspectos a observar	Descripción de lo observado
Capacidad del docente en gestionar el conocimiento	
Ambiente del aula	
Uso de las diferentes tecnologías y recursos educativos disponibles en el desarrollo de las clases	
Disponibilidad de recursos tecnológicos	
Relación docente-estudiante	
Capacidad del docente para manejar conflictos en el aula	
Perfil docente	

Objetivo 2: Describir los efectos de la planificación del programa de habilidades socioemocionales “Ser y Aprender” que desarrollan los docentes de la facultad de medicina de la universidad de El Salvador en el desarrollo de una metodología didáctica que fortalezca competencias en los estudiantes

Items	Descripción de lo observado
Habilidades socioemocionales en el programa que desarrolla el docente	
Enfoques pedagógicos implementados por docentes para la enseñanza en educación superior e integración de las habilidades socioemocionales	
Adaptación de métodos de enseñanza y evaluación de aprendizajes para incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales	
Integración de habilidades socioemocionales en su planificación didáctica y dificultades al implementarlas	
Enfoques pedagógicos implementados por docentes hacia sus estudiantes para favorecer el desarrollo y la evaluación de las habilidades socioemocionales dentro de los sistemas de evaluación actuales	
Dominio sobre concepto de HSE a nivel de educación superior	
Necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales en docentes y estudiantes	
Elementos que contienen sus actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten promover las competencias educativas y HSE	