



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE
PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTA

Noé Manuel García Pérez

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORAS

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Dra. María A. Calcines Piñero

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Aguascalientes, Ags., a 25 de noviembre de 2022

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 30/11/2022

NOMBRE: NOÉ MANUEL GARCÍA PÉREZ ID 281604

PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LGAC (del posgrado): Evaluación educativa y estudios de la práctica docente

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El estudio presenta un aporte relevante a la línea de investigación de competencias socioemocionales debido a que centra su interés en los docentes de educación primaria, actores educativos que tradicionalmente han sido tomados como variables inciertas dentro de dicha propuesta formativa. Específicamente, el estudio permitió identificar en el profesorado 1) niveles de desarrollo en las competencias socioemocionales; y 2) el reconocimiento de trayectorias de aprendizaje y niveles de logro en las habilidades específicas de conciencia de las propias emociones y toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo. En este sentido, el estudio favorece en el contexto mexicano el reconocimiento de áreas de oportunidad puntuales en las competencias socioemocionales del profesor y la identificación de variables con incidencia en su desarrollo. Asimismo, la investigación constituye un referente para la creación de diseños instruccionales específicos en el área, señalando el curso que debe seguir la formación socioemocional del profesorado para convertirse en modelos de transmisión efectiva en el aula.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X
No

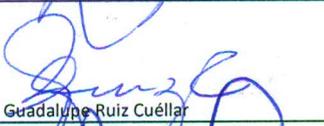
Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

FIRMAS


Dr. Guadalupe Ruiz Cuéllar

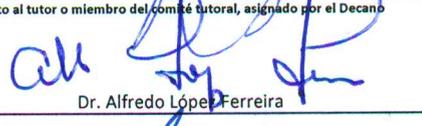
NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:


Dr. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


Mtra. María Zapopan Tejeira Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **NOÉ MANUEL GARCÍA PÉREZ** con ID 281604 quien realizó la tesis titulada: **DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 25 de noviembre de 2022.


Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Tutora de tesis

Dra. María Ascensión Calcines Piñero
Co-Tutora de tesis

CALCINES PIÑERO
MARIA
ASCENSION -
43661470H

Firmado digitalmente por
CALCINES PIÑERO MARIA
ASCENSION - 43661470H
Fecha: 2022.11.29
01:07:17 +01'00'


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Social and Emotional Competencies of Elementary School Teachers in México

Noé Manuel García-Pérez^{1,*} & Victoria Eugenia Gutiérrez-Marfileño¹

¹Universidad Autónoma De Aguascalientes, Mexico

*Corresponding author: Universidad Autónoma De Aguascalientes, Mexico

Received: March 31, 2022 Accepted: May 3, 2022 Published: June 20, 2022

doi:10.5296/ije.v14i2.19697

URL: <https://doi.org/10.5296/ije.v14i2.19697>

Abstract

Over the last few decades, interest in investigating teachers' socio-emotional well-being has had considerable growth. There is strong evidence that demonstrates that the implementation of programs aimed at these purposes positively impacts educators in different aspects, for example, in coping responses, life satisfaction, or work engagement. Despite what research suggests, there is a necessity for more rigorous studies that indicate the level of development of these competencies in school staff and possible factors that influence their achievement. This study aimed to analyze the social and emotional competencies of a sample of 378 elementary school teachers from Zacatecas, Mexico, as well as to observe the mediating effect that some socio-demographic variables have in that process. Teachers completed the Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE), a self-report measure that showed a high teacher rating in the socio-emotional dimension of self-awareness, and a lower teacher rating in the socio-emotional dimensions of autonomy and empathy compared to self-awareness, self-regulation, and collaboration. In addition to that, the results of this study showed that variables such as years as an in-service teacher, experience in the implementations of social and emotional learning programs, and training background in the area altogether had a significant impact on the competencies development. These findings are considered to be relevant for the design of future interventions for both pre-service and in-service teachers.

Keywords: emotional development; social and emotional learning; elementary school teachers; teacher competencies; teacher characteristics; teacher survey

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación fue posible gracias a la implicación profesional y personal de muchas personas. Sin su apoyo, difícilmente hubiera logrado llegar hasta donde ahora me encuentro.

Gracias Dra. Vicky por dirigir y orientar cada elemento de esta tesis. Agradezco profundamente su tiempo, paciencia y su generosa manera de compartir su saber. Gracias por depositar su confianza en mí y hacerme creer en que podíamos lograr excelentes resultados. Bajo su tutela pude crecer en todos los ámbitos y me sentí incluido en cada actividad desarrollada dentro y fuera del programa educativo cursado.

Gracias Dra. Calcines por aceptar fungir como co-tutora de este estudio. Agradezco su disposición a aportar en todo momento y a compartir su amplia experiencia respecto a esta línea de investigación. Sin duda, cada una de sus palabras significó motivación para continuar en esta ardua labor y me permitieron experimentar un conjunto de emociones agradables a lo largo de los seis semestres de este doctorado.

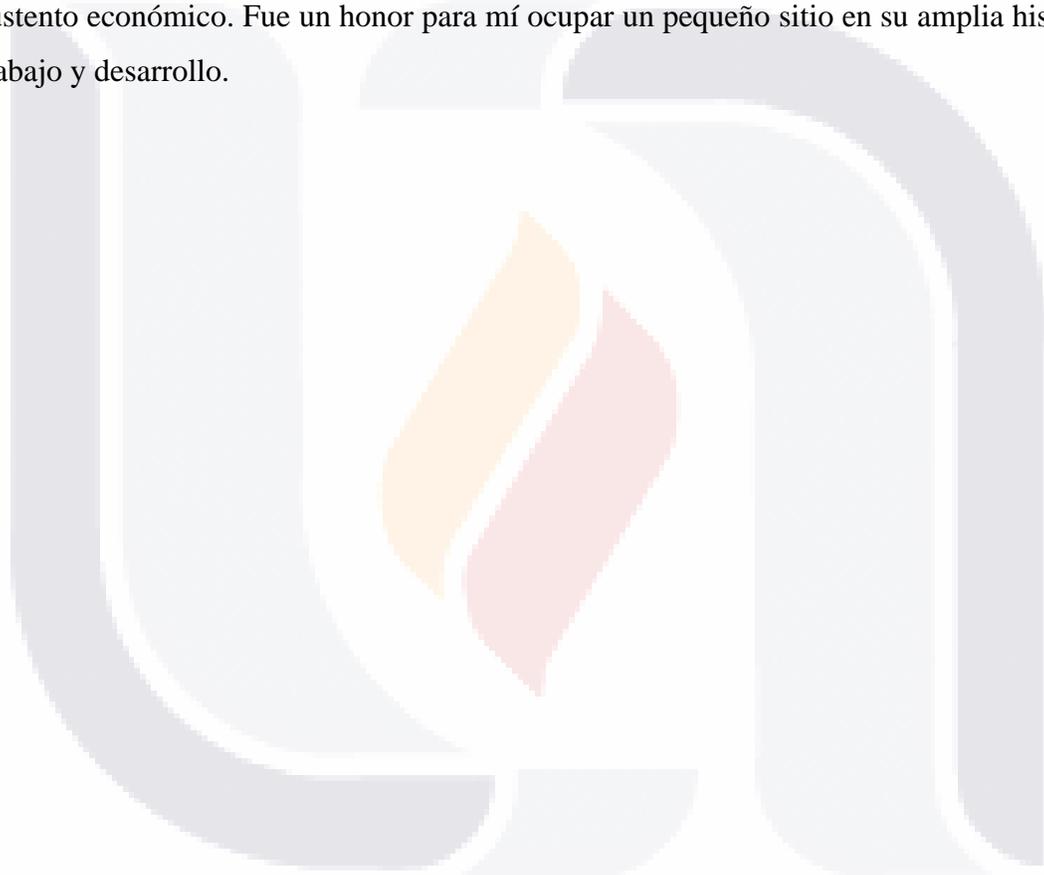
Gracias Dra. Lupita Ruíz por compartir sus conocimientos y ayudarme a reflexionar en la pertinencia de los componentes de la tesis. Gracias por brindarme su mano en todo momento. Desde el día uno en la universidad pude sentir su calidez humana y empatía hacia mí al llegar a una aventura completamente nueva. Del mismo modo, agradezco su manera de impulsarme seminario a seminario con sus contribuciones.

Gracias a mis compañeros y amigos de la MIE y el DIE por hacerme parte de su grupo y ayudarme a recordar lo mucho que disfruto ser estudiante de posgrado. Valoro y admiro su capacidad para colaborar con los demás y ser optimistas en todo momento. Gracias por brindarme un espacio en su mesa de trabajo y en su hogar, por no dejarme a la deriva cuando llegue a su ciudad. Asimismo, agradezco a mis amigos que, pese a no ser parte de mi generación de maestría o doctorado, la vida nos permitió coincidir para hacer cada momento mucho más placentero y divertido.

Mil gracias al personal administrativo y cuerpo de docentes del DIE. Agradezco a cada uno de ustedes por facilitar mi andar en este posgrado y convertirlo en una experiencia única a través de sus enseñanzas.

Gracias a docentes frente a grupo, ATP's y supervisores de educación primaria que participaron en este estudio. Agradezco que se hayan tomado un poco de su valioso tiempo para ser parte del estudio, tiempo aún más valioso debido a la infinidad de ocupaciones que los docentes debíamos asumir como resultado de las condiciones generadas por la pandemia de COVID-19.

Finalmente, agradezco a la Universidad Autónoma de Aguascalientes y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por convertirse en mi hogar académico y sustento económico. Fue un honor para mí ocupar un pequeño sitio en su amplia historia de trabajo y desarrollo.



DEDICATORIAS

A Paulina, mi esposa.

Por sus muestras interminables de amor, comprensión y apoyo.

A José Nieves y Emma, mis padres.

Por ser la luz que ilumina mi camino en todo momento.

A Osiel y Gemma, mis hermanos.

Quienes me enseñan cada día una nueva forma de querer.

A mi familia y amigos.

Por brindarme momentos de apoyo y alegría

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	1
ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE FIGURAS	7
RESUMEN	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 La Necesidad de la Formación del Profesorado en CSE.....	14
1.2 Antecedentes en la Identificación y Desarrollo de Capacidades Socioemocionales en el Profesorado.....	19
1.2.1 Estudios sobre Inteligencia Emocional (IE).....	21
1.2.2 Estudios sobre Competencias Socioemocionales.....	22
1.2.3 Estudio Mixtos.....	25
1.2.4 Las Competencias Socioemocionales en los Estados del Conocimiento.....	26
1.2.5 Vacíos en la Educación Socioemocional del Profesorado.....	29
1.3 Justificación del Estudio.....	31
1.4 Objetivos de la Investigación	35
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL.....	36
2. 1 La Emoción: un Vasto Campo de Estudio	37
2.1.1 Eje Integrador de la Emoción: el Dominio Afectivo.....	37
2.1.2 El Concepto de Emoción	38
2.1.3 Componentes de la Emoción	40
2.1.4 Clasificación de las Emociones	42
2.2 La Neurociencia en la Dimensión Emocional.....	45
2.2.1 Sustratos del Cambio en las Capacidades Socioemocionales	46
2.2.2 Estructuras Fundamentales para el Logro de Capacidades Socioemocionales	48
2.3 El Constructo de Inteligencia Emocional.....	50
2.3.1 The Four Branch Model	51

2.4 Educación Socioemocional: Objeto de Intervención	55
2.4.1 Competencias Socioemocionales como Objetivo de la ESE.....	57
2.4.2 Metodología de la ESE.....	60
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL: LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN MÉXICO.....	68
3.1 Panorama de la Educación Socioemocional en Educación Básica	68
3.1.1 Dimensiones de las Competencias Socioemocionales en Educación Básica	71
3.2 La ESE en el Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales.....	75
3.2.1 Perfil de Egreso de los Estudiantes	75
3.2.2 Cursos de ESE dentro de la Malla Curricular.....	77
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO.....	80
4.1 Método de la Investigación	80
4.2 Primera Fase del Estudio.....	82
4.2.1 Objetivo de la Fase	82
4.2.2 Diseño de la Fase: Encuesta	82
4.2.3 Participantes del Estudio	82
4.2.4 Instrumentos de Obtención de Información	83
4.3 Segunda Fase del Estudio.....	91
4.3.1 Objetivos de la Fase.....	91
4.3.2 Diseño de la Fase: Investigación de Diseño	91
4.3.3 Técnica de Obtención de Información.....	92
4.3.4 Instrumentos de Obtención de Información	94
4.3.5 Variables de la Fase.....	95
4.3.6 Desarrollo del Experimento de Enseñanza.....	96
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	103
5.1 Primera Fase del Estudio: Competencias Socioemocionales de Profesores de Educación Primaria	103
5.1.1 Análisis de Variables Sociodemográficas	103
5.1.2 Distribución de Frecuencias y Estadística Descriptiva de las Dimensiones	108

5.1.3	Análisis del Nivel de Desarrollo de las Competencias Socioemocionales del Profesorado	113
5.1.4	Contraste del Nivel de Desarrollo de las CSE con Variables de Interés	116
5.1.5	Integración de Resultados: Rumbo al Diseño del Experimento de Enseñanza	124
5.2	Segunda Fase del Estudio: Resultados del Experimento de Enseñanza Diseñado	126
5.2.1	Tratamiento de los Datos en el Análisis Preliminar	127
5.2.2	Sesión de Diagnóstico Conciencia de las Propias Emociones	128
5.2.3	Sesión 1	132
5.2.4	Sesión 2	137
5.2.5	Sesión 3	143
5.2.6	Sesión de Diagnóstico Toma de Perspectiva	145
5.2.7	Sesión 4	149
5.2.8	Sesión 5	152
5.2.9	Sesión 6	156
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LOS DATOS		159
6.1	Aspectos Metodológicos del Análisis Retrospectivo	159
6.1.1	Tipos de Datos Recogidos	159
6.1.2	Descripción del Proceso	160
6.2	Conciencia de las Propias Emociones	161
6.2.1	Valoración Inicial	161
6.2.2	Evidencias de Desarrollo de la Habilidad Específica	168
6.2.3	Niveles de Logro en la Habilidad Socioemocional Específica	175
6.3	Toma de Perspectiva en Situaciones de Desacuerdo	187
6.3.1	Valoración Inicial	187
6.3.2	Evidencias de Desarrollo de la Habilidad Específica	191
6.3.3	Niveles de Logro en la Toma de Perspectiva	198
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO		203
7.1	Nivel de Logro de las CSE de los Profesores.....	203

7.1.1 Resultados de la Fase 1.....203
7.1.2 Resultados de la Fase 2.....205
7.2 Integración de los Hallazgos207
7.3 Limitaciones de la Investigación.....209
7.4 Nuevas Perspectivas y Líneas de Investigación210
REFERENCIAS.....213
ANEXOS230



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Estudios acerca de la familia y aprendizaje socioemocional en el estado del conocimiento Aprendizaje y Desarrollo</i>	28
Tabla 2 <i>The four branch model de Mayer y Salovey</i>	52
Tabla 3 <i>Modelos de competencias socioemocionales propuestos</i>	59
Tabla 4 <i>Creencias, metas, estilos y prácticas asociadas a los roles del educador</i>	66
Tabla 5 <i>Distribución de Ítems en los sub-instrumentos elaborados</i>	85
Tabla 6 <i>Prueba de KMO y Bartlett del CCSE I</i>	88
Tabla 7 <i>Prueba de KMO y Bartlett del CCSE II</i>	89
Tabla 8 <i>Consistencia Interna del CCSE</i>	90
Tabla 9 <i>Fases y acciones del experimento de enseñanza</i>	94
Tabla 10 <i>Características generales de la experimentación</i>	100
Tabla 11 <i>Estadísticos descriptivos de la competencia de empatía</i>	109
Tabla 12 <i>Estadísticos descriptivos de la competencia de autoconocimiento</i>	111
Tabla 13 <i>Estadísticos descriptivos de CSE del profesorado</i>	114
Tabla 14 <i>Prueba de normalidad a través de Shapiro-Wilk</i>	117
Tabla 15 <i>Competencias socioemocionales del profesorado según el género</i>	118
Tabla 16 <i>Competencias socioemocionales del profesorado según su escolaridad</i>	119
Tabla 17 <i>Competencias socioemocionales del profesorado según los años frente a grupo</i>	121
Tabla 18 <i>Competencias socioemocionales del profesorado según su experiencia en programas de ESE</i>	122
Tabla 19 <i>Competencias socioemocionales del profesorado según antecedentes de formación en ESE</i>	124
Tabla 20 <i>Planificación de la sesión de diagnóstico</i>	128
Tabla 21 <i>Planificación de la sesión 1: Dimensiones ortogonales para la conciencia emocional</i>	133
Tabla 22 <i>Planificación de la sesión 2: Componentes emocionales</i>	138
Tabla 23 <i>Planificación de la sesión 3: Manifestación de mis emociones</i>	143

Tabla 24 *Planificación de la sesión 4: Identificación de creencias asociadas a la emoción* 149

Tabla 25 *Planificación de la sesión 5: Identificación de emociones en los demás* 152

Tabla 26 *Planificación de la sesión 6: Escucha activa en la toma de perspectiva* 156

Tabla 27 *Caracterización de los niveles de logro en la habilidad específica* 177

Tabla 28 *Docente con desempeño inicial bajo a lo largo de la intervención*..... 185

Tabla 29 *Desempeño de docente en toma de perspectiva*..... 199



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Concepto de emoción	39
Figura 2 Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb	62
Figura 3 Rol del educador	65
Figura 4 Dimensiones de la Educación Socioemocional en el modelo de la SEP	71
Figura 5 Fases del diseño secuencial exploratorio	81
Figura 6 Edad de los docentes participantes en el CCSE	104
Figura 7 Organización de la escuela donde labora	104
Figura 8 Institución de egreso de los participantes dentro de su formación inicial.....	105
Figura 9 Antecedentes de formación de los docentes en el área socioemocional	106
Figura 10 Tendencias de actuación en conciencia de las propias emociones.....	162
Figura 11 Avance en el logro de la habilidad específica	169
Figura 12 Tendencias de actuación en toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo	188
Figura 13 Tendencias de actuación de la sesión de aprendizaje 4.....	193

RESUMEN

La educación socioemocional funge como una de las propuestas educativas más relevantes del siglo XXI. Sin embargo, posibilitar su implementación requiere que previamente los docentes desarrollen sus competencias sociales y emocionales. Aun cuando se observa en la literatura científica un creciente interés en el estudio de las competencias socioemocionales, todavía no se conoce con precisión la forma en que estas capacidades progresan en los docentes ni la influencia que tienen algunas variables en su desarrollo. La presente investigación tuvo como objetivos generales conocer el nivel de desarrollo que tienen las competencias socioemocionales de una muestra de docentes de educación primaria y, como resultado de una intervención educativa, analizar los niveles de logro alcanzados por los docentes en competencias socioemocionales específicas. Se utilizó una investigación de métodos mixtos conformado por dos fases: la primera a través de la aplicación de un cuestionario de auto-informe y, a partir de los hallazgos de dicha fase, se diseñó un experimento de enseñanza, metodología enmarcada dentro del paradigma de la investigación de diseño. Los resultados del estudio evidenciaron el nivel de desarrollo que tienen estas competencias en los participantes, así como la posterior identificación de trayectorias de aprendizaje en dos habilidades socioemocionales: conciencia de las propias emociones y toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo. Dichas trayectorias constituyeron la base para caracterizar niveles de logro en la habilidad de conciencia emocional. Estos hallazgos constituyen un referente empírico que puede orientar la formación y actualización de docentes de educación básica en el área socioemocional.

Palabras clave: competencias del docente, aprendizaje socioemocional, docentes de escuela primaria, experimento educativo, encuesta docente.

ABSTRACT

Social and Emotional Learning (SEL) acts as one of the most relevant educational proposals of 21 century. However, enabling its implementation requires that teachers develop social and emotional competencies previously. Even when it is observed a growing interest in the study of social and emotional competencies in the scientific literature, how these capacities progress is still unknown, as well as the influence that some variables have in their development. This study had as general objectives to identify the social and emotional competencies level of development of a sample of elementary school teachers and, as a result of an educational intervention, to analyze the teacher’s achievement levels in specific socio-emotional competencies. Mixed methods research was used for these purposes and it was constituted by two phases: the first one through the application of a self-report questionnaire and, based on the findings of that phase, a teaching experiment was designed, methodology framed within the paradigm known as design research. Results of the study showed the level of development these competencies have in the participants, as well as the subsequent identification of learning trajectories in two socio-emotional skills: awareness of one’s own emotions and perspective-taking in disagreement situations. These trajectories established the basis for characterizing achievement levels in emotional awareness skill. These findings are considered to be relevant for representing an empirical referent in the training of in-service teachers from compulsory education in the socio-emotional area.

Keywords: teacher competencies, social and emotional learning, elementary school teachers, educational experiment, teacher survey.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende poner de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en educación socioemocional. Ante la necesidad de formar ciudadanos en su integridad, capaces de interactuar de una manera social eficiente y respetuosa, practicar comportamientos seguros y saludables y desarrollar hábitos para el éxito en la vida, el desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes se torna un pilar fundamental, indispensable para ayudar a los alumnos a afrontar los nuevos retos que se presentan e intentar disminuir el fenómeno conocido como analfabetismo emocional.

Lo anterior no supone reemplazar la adquisición de conocimientos pedagógicos y teóricos que se ofertan a los docentes a lo largo de su formación y práctica profesional, sino comprender que las emociones otorgan propósito, prioridad y atención al pensamiento y, en consecuencia, se debe considerar su inclusión en los espacios formativos que tradicionalmente se han considerado en el contexto nacional.

Con base en el supuesto anterior, la presente investigación se centra en el análisis de las competencias socioemocionales de docentes de educación primaria y la valoración de su progreso como resultado de la puesta en práctica de un diseño instruccional específico. El estudio se sustenta metodológicamente en un diseño de investigación mixto, el cual prioriza el desarrollo de una fase cualitativa como resultado de la obtención de datos cuantitativos previos.

El documento está estructurado en siete capítulos. El primero de ellos aborda la construcción del objeto de estudio. En él se rescata a la educación socioemocional como una propuesta formativa orientada al logro de una educación integral y de calidad, capaz de dar respuesta a un conjunto de necesidades que no han sido suficientemente atendidas en la educación formal. A partir del argumento anterior, se discute la problemática general que representa el poco énfasis puesto en la formación socioemocional del profesorado a nivel nacional e internacional y se destaca el corpus de conocimiento existente en torno a la línea de investigación. Con base en la relevancia señalada en la literatura y los posibles alcances de la formación en educación emocional del profesorado, se continúa con la justificación de la propuesta. El último apartado del capítulo plantea los objetivos que dan dirección a la investigación.

El segundo capítulo del documento desarrolla los referentes teóricos que dan sustento al estudio. Se reconoce que la educación socioemocional se fundamenta en distintos marcos teóricos analizados desde una perspectiva integradora. Como resultado, se exponen aportes de diversas teorías de la emoción que llevan a señalar su concepto, componentes y clasificaciones, elementos que permiten comprender como se experimentan, expresan e interpretan dichos fenómenos afectivos desde una postura biológica-cognitiva. Asimismo, se destaca el estudio del cerebro emocional a través de la neurociencia como un fundamento básico para la clarificación de los conceptos que se abordan en la investigación. Se muestran los principales aportes de modelos de inteligencia emocional y competencias socioemocionales, destacando coincidencias importantes en las dimensiones que abordan y, en consecuencia, sus posibilidades educativas. Por último, se expone la metodología propuesta para el desarrollo de la intervención diseñada, consistente en las fases del aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

El tercer capítulo recupera lineamientos identificados en los planes de estudio de educación básica que dan sustento a la educación socioemocional y su implementación en las aulas en el contexto nacional. Derivado de su análisis, se destaca el modelo de competencias socioemocionales propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), el cual sirve de referencia para la presente investigación. Del mismo modo, atendiendo a la población a la cual se dirige el estudio, se rescatan elementos que rigen la formación inicial de profesores de educación primaria en el plan de estudios propuesto por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).

En el cuarto capítulo se señala la metodología del estudio. Atendiendo a la lógica del diseño secuencial exploratorio, se caracterizan las dos fases que integran la investigación. En la primera fase se abordan el método tipo encuesta, destacando dentro de la misma el instrumento de obtención de información utilizado para valorar el nivel de las competencias socioemocionales de la muestra de docentes participantes. En cuanto a la segunda fase, se describen las características principales del experimento de enseñanza, metodología enmarcada dentro del paradigma de la investigación de diseño. Se destaca su carácter iterativo y reflexivo lo cual permite la reestructuración de las conjeturas de aprendizaje elaboradas, así como la comprensión del conocimiento socioemocional del profesor.

En el quinto capítulo se muestran los resultados de cada una de las fases del estudio. En cuanto a la primera fase, la exposición de dichos resultados se organiza en cuatro sub-apartados que rescatan los análisis estadísticos realizados para la identificación del nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado, y un último sub-apartado donde se puntualizan elementos producto del análisis que son de interés para el diseño del experimento de enseñanza. En la segunda fase, se muestran los resultados del análisis preliminar de cada una de las sesiones que conforman el estudio. Dentro de dicho procedimiento, se destacan los principales hallazgos que permitieron apoyar el aprendizaje de los docentes, así como reestructurar las diversas conjeturas de aprendizaje.

Pese a ser parte de las tres fases que conforman un experimento de enseñanza (Cobb & Gravemeijer, 2008), el sexto capítulo expone y enfatiza en los resultados de la fase de análisis retrospectivo de los datos. Derivado de este análisis, se exponen una serie de hallazgos y conclusiones encaminadas a valorar cómo se presentó la evolución de las habilidades específicas abordadas en la intervención. Dicha valoración permite proponer distintos niveles de logro en cada una de las habilidades específicas seleccionadas, los cuales se justifican con base en los datos empíricos, así como en la teoría de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

Para finalizar, se concluye el documento con una síntesis del trabajo realizado. Se destacan los principales hallazgos obtenidos en las fases de investigación, se exponen los alcances de la intervención y limitantes del estudio y, a modo de sugerencia, se plantean algunas inquietudes y sugerencias que sean de utilidad para futuras investigaciones. Se destaca la necesidad de seguir generando investigación dentro de la formación en competencias socioemocionales del profesorado.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El contenido de este capítulo da cuenta de la problemática que define los objetivos de la presente investigación. Aun cuando la evidencia científica muestra que las competencias socioemocionales en los docentes se relacionan favorablemente con el establecimiento de vínculos sanos en el ámbito escolar, una gestión efectiva del aula o la mejora de su desempeño profesional, se ha brindado una atención minoritaria a la formación que el profesorado recibe. Producto de lo anterior, se señala el desconocimiento que los docentes tienen de sus propias competencias, el incremento de emociones negativas en contextos personales y laborales, así como una pobre implementación de programas de esta naturaleza. Por lo tanto, se justifica la relevancia de diseñar una intervención sistemática que permita el desarrollo de competencias socioemocionales en los profesores de educación primaria.

Asimismo, se presenta el resultado de una búsqueda sistemática que permitió identificar los estudios centrados en la implementación de programas que pretendían identificar o desarrollar las capacidades sociales y emocionales de los profesores, reconociendo los diversos marcos teóricos-metodológicos, variables e instrumentos de evaluación utilizados. Se evidencia la necesidad de investigaciones de esta índole en el contexto mexicano.

Por último, se enuncian las preguntas y objetivos que guiaron la investigación. Se reconoce el papel fundamental que tiene el conocimiento de la situación emocional actual del docente para el desarrollo de una intervención exitosa y, partiendo del supuesto de obtener un nivel de logro mayor en sus competencias socioemocionales, se enfatiza la posibilidad de no solo identificar si tal formación funciona o no, sino comprender de fondo el proceso de desarrollo del conocimiento emocional del profesor y obtener como resultado una herramienta pedagógica para su formación continua. Se espera que el desarrollo de competencias socioemocionales en el profesorado le permita favorecer el logro de bienestar subjetivo, así como la oportunidad de convertirse en modelos de aprendizaje emocional para sus alumnos.

1.1 La Necesidad de la Formación del Profesorado en CSE

A la vista de un mundo cada día más complejo y en constante transformación, se hace evidente la necesidad de dotar a la población en general con oportunidades de logro de capacidades que le permita hacer frente a desafíos cotidianos de una forma oportuna, innovadora, y consciente, sin olvidar las repercusiones que sus actos pudieran tener tanto de forma personal, como en las relaciones con el contexto en el cual interactúan (familia, grupo social, trabajo, medio ambiente, etc.). La educación, como acción y proceso que favorece el desarrollo humano, es sin duda un componente que debe aportar a este objetivo y que, por lo tanto, debe estar al alcance de todos.

Sin embargo, hoy por hoy tener acceso a la educación no es suficiente. Para responder a las demandas sociales actuales, las instituciones educativas deben dar un paso adelante y centrarse en garantizar una educación de calidad para todos los alumnos, lo cual implica asegurar la pertinencia de los contenidos educativos que se imparten para alcanzar los objetivos planteados por el estado.

Es evidente que actualmente la educación debe dotar a los alumnos con “aprendizajes y conocimientos significativos y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 19), pero esta tarea ha sido tradicionalmente malinterpretada, acotando su intervención a criterios técnicos y cognitivos.

De lo anterior se advierte que las escuelas han limitado su instrucción a ciertas áreas académicas (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales) bajo la premisa de que tales contenidos permitirán al individuo desarrollar habilidades que abonen a un desempeño eficaz en los contextos que interactúa y continuar con su instrucción escolar, dejando de lado habilidades que han sido evidenciadas como fundamentales entre otras cosas, para la persecución de objetivos, ejecución de comportamientos saludables, seguir aprendiendo a lo largo de su vida, resolver problemas en conjunto con sus compañeros de una manera armónica, etc., pese a ser consideradas habilidades trascendentales para el éxito en la vida y, en palabras de Vaello (2009), parte de la meta educativa-social que se debe perseguir en cada sistema educativo.

Si bien existe ahora un vasto cuerpo de evidencia científica que enfatiza la correlación de estos factores con variables asociadas al bienestar y éxito en la vida de las personas, la

promoción de capacidades ligadas a la dimensión personal y social de los alumnos no ha ocupado un lugar primario en el currículo académico. Investigaciones como las realizadas por DePaoli et al., (2018) y Durlak & Mahoney (2019) indican que lo anterior es de vital relevancia, puesto que una gran mayoría de estudiantes hasta educación media superior citan obstáculos socioemocionales que obstaculizan su aprendizaje y crecimiento personal. Adicionalmente, De Paoli et al. (2018) sugieren que el ignorar esta demanda podría tener repercusión en la no atención de problemas de conducta y comportamientos disruptivos.

Dichos hallazgos representan la posibilidad de afrontar un conjunto de necesidades sociales que no han sido suficientemente atendidas (Bisquerra & Chao, 2021; Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal et al., 2017) y que, pese a no ser exclusivas de contextos específicos, se han acentuado en gran parte del planeta y han permeado de fondo los sistemas educativos, a lo cual México no es la excepción. Trastornos mentales y situaciones de riesgo como la violencia, estrés, depresión, consumo de drogas, etc., son fenómenos que atentan contra el bienestar de las personas y que cada día tienen un mayor nivel de incidencia en poblaciones de distintas edades.

Como muestra de lo señalado, el fenómeno de la depresión, el cual acorde a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) es un trastorno mental frecuente en población de diversas edades, afecta a aproximadamente 300 millones de personas en todo el mundo trayendo consecuencias de diversa naturaleza, pudiendo ir desde sufrimiento, estrés, disfunción y la alteración de sus actividades laborales, escolares y familiares, hasta empeorar la situación vital de la persona afectada generando por consiguiente una depresión más profunda, y en el peor de los casos, llevando hasta el suicidio.

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) documentó a través de la Encuesta Nacional de los Hogares realizada en 2017, que 11.5% de los integrantes del hogar con 12 años o más, ha reportado sentimiento de depresión diario, 11.5% de la población reporta sentimientos de depresión de manera mensual, y aproximadamente el 67 % de la población se ha sentido deprimido alguna vez en el año (INEGI, 2019). Añade también, que este trastorno representa a nivel nacional la cuarta causa de discapacidad en cuanto a la pérdida de años de vida saludables y se encuentra en aumento en la población con un rango de edad menor a lo ya señalado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En el caso específico de otra situación de riesgo como la es la violencia, el INEGI (2019) también señala un aumento significativo en este fenómeno a nivel nacional. Se incluye dentro de esta clasificación distintos fenómenos como la violencia física, violencia familiar, violencia de género, violencia relacionada con portación de armas, violencia mediante internet o el *bullying*. Por señalar únicamente una de las situaciones que se reportan en las fuentes oficiales, como resultado de averiguaciones previas y carpetas de investigación, se registraron en el año 2015 en el país alrededor de 67, 200 casos de violencia familiar, mostrando un aumento considerable desde los registros efectuados en 2012, ya que en ese año se presentaron alrededor de 55, 000 casos.

El listado proporcionado pudiera continuar, sin embargo, la intención únicamente es tomar conciencia de las problemáticas que aquejan a la población y sobre las cuales existe un foco de atención actualmente. Por lo tanto, ante la situación planteada, es más que evidente la necesidad de establecer estrategias para el desarrollo de habilidades de naturaleza social y personal que permitan hacer frente al tipo de problemáticas y situaciones de riesgo identificadas.

De esta forma es que se inserta la Educación Socioemocional en el currículo educativo, como una respuesta social orientada a la formación integral de los diversos actores escolares a través de la optimización de competencias sociales y personales. Dicha propuesta hace referencia a un proceso formativo esencial para el ser humano, continuo y centrado en el desarrollo de bienestar como resultado de la gestión de la dimensión emocional (Bisquerra, 2009, 2016; Bisquerra & Pérez, 2007; CASEL, 2021; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2016).

Como estrategia orientada a favorecer el desarrollo humano de los involucrados (CASEL, 2021), la educación socioemocional es catalogada como una forma de prevención primaria inespecífica. En términos educativos, el desarrollo humano tiene como parte complementaria la prevención en sentido amplio de factores que lo puedan dificultar (Bisquerra, 2009), dentro de los que se encuentran los fenómenos enunciados y que tienen una relación estrecha con las emociones. Por lo tanto, la inclusión de dicha oferta educativa pretende que las personas aprendan a hacer frente a dichas situaciones de una manera responsable y saludable y que minimicen su vulnerabilidad ante las mismas a partir del desarrollo de competencias socioemocionales. El logro de este tipo de competencias esta direccionado en última instancia hacia la construcción del bienestar personal y social.

En función de lo planteado hasta ahora, se puede señalar que existe un acuerdo tajante en que las escuelas de hoy deben ofrecer más que instrucción académica para preparar los estudiantes para la vida y el trabajo (*National Research Council* [NRC], 2012), siendo la educación socioemocional una de apuestas de mayor relevancia. Sin embargo, su implementación obliga a los docentes a tomar una responsabilidad pedagógica mayor en el desarrollo de competencias de los estudiantes en el área social y emocional (Selman, 2003, citado en Reeves & Le Mare, 2017). Un meta análisis sobre la inclusión de programas socioemocionales ha indicado que el aprendizaje emocional de los alumnos es resultado del conocimiento y competencia del docente (Durlak et al., 2016); por lo tanto, se debe ser claros al indicar que la puesta en práctica de programas de educación socioemocional requiere una formación previa del profesorado.

Resulta innegable que para lograr que los estudiantes practiquen sus competencias sociales y emocionales en el aula, es necesario un docente que las enseñe, modele y lo haga posible (Jones et al., 2013, citados en Martínez, 2016); sin embargo, el desarrollo de competencias socioemocionales de forma intencional y sistemática ha estado presente en los programas de formación para docentes solo hasta hace un tiempo relativamente corto. Bajo esa tesitura, estudios previos arrojan algunos supuestos en torno al profesorado en la Educación Socioemocional, los cuales se pueden resumir a continuación.

- Dentro de la educación emocional, los maestros tienden a ser tratados como variables inciertas que pueden o no influenciar sus resultados (Scott, 2019). La atención ha estado enfocada principalmente en los alumnos, sin profundizar en el rol que debe tener el docente.
- A pesar de que la mayoría de los docentes considera primordial la consecución de habilidades emocionales para lograr un desarrollo integral en el alumno, se olvidan (tanto los docentes como las instituciones educativas) de que estas habilidades deben ser enseñadas por un equipo docente que las domine (Poulou, 2005, citado en Merchán & González, 2012), ya que solo de esta manera se puede contribuir al desarrollo emocional de los alumnos.
- Los docentes raramente han sido provistos con oportunidades para comprometerse en el desarrollo de sus propias competencias emocionales

(Jennings & Greenberg, 2009), lo que sugiere limitaciones en el entrenamiento que recibe el profesorado en el área socioemocional, y una pobre intervención.

- Los docentes pueden minimizar la importancia de las competencias sociales y emocionales en las aulas, ya que pueden concluir que la competencia emocional está implícita en los procesos educativos, por lo que se desarrolla por sí misma en paralelo a otras competencias (Matthiesen, 2016, citado en Aspelin, 2019).
- Haciendo alusión a los docentes en formación, se asume que, al egresar, estos cumplen con el requisito, confianza, competencias, y capacidades para crear y mantener ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo, desarrollar relaciones efectivas en la escuela, y ser modelos ejemplares de comportamientos de autorregulación (Schonert- Reichl et al., 2016, citado en Main, 2018).
- Existe poca o nula congruencia entre los requisitos del estado para la educación de los docentes y lo que las escuelas formadoras de profesionales de la educación proveen, con casi ninguna evidencia de formación en cómo promover el aprendizaje emocional (Schonert-Reichl et al., 2017).
- A pesar de que las habilidades sociales y emocionales han sido reconocidas, los maestros han reportado una falta de confianza en conocer qué y cómo enseñar estas habilidades (Main, 2018). Dentro de su estudio, Main identifica que esto pudiera ser una causa de la renuencia mostrada por los docentes para incorporar la enseñanza de habilidades sociales y emocionales en el aula.

Históricamente ha existido una negligencia de la emoción en el campo de la enseñanza (Dolev & Leshem, 2016) y, que al no estar consciente de las propias competencias socioemocionales, el docente se encuentra expuesto a situaciones que pueden afectarle de manera significativa tanto en su vida profesional como personal reflejándose en actitudes negativas (Merchán & González, 2016), riesgo de padecer enfermedades (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), así como otros elementos que dirigen al *burn out* y el malestar docente en general (Torres, 2018).

ESPECÍFICAMENTE EN EL CONTEXTO MEXICANO, LA INCLUSIÓN DE UNA PROPUESTA FORMAL PARA LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DE LOS ALUMNOS SE PRESENTA HASTA EL AÑO 2017 A TRAVÉS DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA EDUCACIÓN BÁSICA (SEP, 2017), MIENTRAS QUE LA FORMACIÓN TEÓRICA-PRACTICA DEL PROFESORADO EN EL ÁREA SE VE INICIADA EN EL AÑO 2018 (DGESPE, 2019). LO ANTERIOR HA PROPICIADO LIMITANTES EN LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL QUE LOS DOCENTES EN SERVICIO HAN RECIBIDO; POR CONSIGUIENTE, PODRÍAN ADVERTIRSE ALGUNOS DE LOS SUPUESTOS SEÑALADOS EN LA LITERATURA INTERNACIONAL: SE HA DADO POR SENTADO QUE LOS DOCENTES MEXICANOS CUMPLEN CON LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA PODER DESARROLLARLAS EN LOS ALUMNOS CUANDO EXISTEN CARENCIAS EN LA FORMACIÓN/ACTUALIZACIÓN EN EL ÁREA, SE TRATA A LOS DOCENTES COMO VARIABLES INCIERTAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES, LOS MAESTROS REPORTAN UNA FALTA DE CONFIANZA EN CONOCER QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR TALES HABILIDADES O COMPETENCIAS, NO EXISTE UNA CONGRUENCIA EN EL PERFIL DE CIUDADANO QUE SE ESPERA FORMAR Y LOS MEDIOS PARA LOGRARLO, ETC. EN EL MISMO SENTIDO, PRODUCTO DE LA “NEGLIGENCIA DE LA EMOCIÓN” QUE HASTA EL MOMENTO HA PREDOMINADO EN DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS, EL DOCENTE PODRÍA NO SER CONSCIENTE DE SU DESARROLLO EMOCIONAL NI DE LA REPERCUSIÓN QUE ESTO TIENE EN SU AMBIENTE PERSONAL Y LABORAL.

EN CONCLUSIÓN, NO SOLO CON PLASMAR EN PLANES DE ESTUDIO LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL SE LOGRARÁ QUE EL PROFESORADO ADQUIERA COMPETENCIAS DE DICHA NATURALEZA. PARA MEJORAR LAS CONDICIONES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y APOYAR EL CRECIMIENTO SOCIAL Y EMOCIONAL DEL PROFESORADO SE TORNA NECESARIA LA CREACIÓN DE LÍNEAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADAS A SU CAPACITACIÓN Y DESARROLLO, QUE LE PERMITA OBTENER UNA AMPLIA COMPRESIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y CÓMO UTILIZAR ESA INFORMACIÓN PARA CONVERTIRSE EN UN MODELO DE TRANSMISIÓN EFECTIVA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA.

1.2 Antecedentes en la Identificación y Desarrollo de Capacidades Socioemocionales en el Profesorado

LA PREOCUPACIÓN POR ABRDAR LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL DE LOS MAESTROS HA CRECIDO EXPONENCIALMENTE EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, LO CUAL HA DADO COMO RESULTADO PARALELO UN AUMENTO SIGNIFICATIVO DE ESTUDIOS EN ESTA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN. PESE A QUE LA INTRODUCCIÓN DEL CONSTRUCTO *inteligencia emocional* (IE) POR SALOVEY & MAYER (1990) REPRESENTA LA REVALORIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN DIVERSOS CONTEXTOS Y UN ANTECEDENTE DIRECTO

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para su inmersión en la educación formal, no es sino hasta casi una década después que encontramos investigaciones sobre el desarrollo de capacidades socioemocionales del profesorado.

Con el objetivo de identificar cómo está organizado el conocimiento en esta área, se presenta a continuación una revisión de la literatura producida en la última década referente a la identificación y promoción de las capacidades o habilidades socioemocionales del profesorado. Se han incluido también dentro de este análisis investigaciones asociadas a las capacidades socioemocionales de docentes en formación.

El proceso dio inicio a través del establecimiento de preguntas y objetivos que guiaron la búsqueda de literatura en torno al tema. Posteriormente, se obtuvieron diversas palabras clave que permitieron acceder a documentos relevantes en cada una de las bases de datos seleccionadas. Derivado de lo anterior, se encontraron nuevas palabras que fueron incluidas a las diversas ecuaciones de búsqueda utilizadas.

Una vez realizado el proceso de búsqueda, evaluación y análisis de documentos primarios en diversas bases de datos, se realizó una síntesis de aquellos documentos encontrados tomando en cuenta los siguientes elementos: 1) constructo abordado; 2) objetivos de la investigación 3) metodología implementada; y 4) principales hallazgos del estudio. Adicionalmente a los diversos marcos teóricos y metodológicos por los cuales son abordadas las competencias socioemocionales en la literatura, se rescataron aquellas variables asociadas al desarrollo de CSE en los docentes, así como instrumentos de evaluación que han sido utilizados hasta el momento para este propósito.

Es importante señalar que otro criterio de exclusión en la selección de documentos fue el idioma de los mismos, ya que solo se incluyeron artículos en idioma inglés y español.

Por consiguiente, se generaron tres categorías principales para la organización y representación del apartado, las cuales esquematizan el conjunto de resultados obtenidos acorde al constructo que abordan. Encontramos entonces estudios de la siguiente naturaleza:

- Estudios que abordan la IE del docente.
- Estudios sobre competencias socioemocionales (CSE) del docente.
- Estudios de variables mixtas.

Se muestra en el presente análisis hallazgos que representan los antecedentes directos de esta investigación, enfatizando aquellos programas dirigidos al desarrollo de habilidades o competencias emocionales de los docentes.

1.2.1 Estudios sobre Inteligencia Emocional (IE)

Dentro de esta categoría se incluyen aquellas investigaciones que abordan las capacidades socioemocionales del profesorado desde el constructo de IE. La justificación de la inclusión de esta dimensión en el estudio es debido a que se reporta el desarrollo de competencias emocionales como resultado de programas de capacitación que buscan mejorar la IE de los docentes, sobre todo en aquellos catalogados como mixtos (Mayer et al., 2008).

A pesar de que se reconoce en la literatura la existencia de otras categorizaciones del constructo de IE tomando en cuenta las habilidades específicas que componen la variable o el instrumento con el cuál es valorado dicho constructo (Bisquerra et al., 2015) para el presente trabajo de investigación se ha optado por adoptar la categorización señalada por Mayer et al. (2008), quienes mencionan la existencia de tres tipos de acercamientos teóricos a la IE: a) aquellos que se enfocan en capacidades específicas del constructo; b) aquellas que tienen una integración global de las mismas; y c) un acercamiento mixto.

Como parte de los estudios que abordaron la IE desde modelos de capacidad, entendiendo dichos modelos como aquellos centrados en el trabajo cognitivo de capacidades emocionales, se ubicó el de Castillo et al. (2013), quienes a través de un diseño experimental buscaron comparar dos grupos de docentes con la finalidad de valorar la inserción de un programa de formación emocional para el desarrollo de cinco capacidades emocionales clave. En uno de los grupos se instauró una capacitación de *e-learning*, mientras que en la otra fue un programa de *Socio Emotional Learning* (SEL) conocido como RULER. Los resultados arrojaron que quienes habían sido parte de programa RULER tenían mejores puntuaciones en varios resultados relacionados al compromiso, interacciones positivas con estudiantes y afrontamiento del fenómeno conocido como *burnout*.

Del mismo modo, Poulou (2018) se propuso investigar cómo las percepciones de los docentes griegos sobre su propia IE, así como su competencia en la implementación de programas de SEL se relacionan con las percepciones de las relaciones docente-estudiante, dificultades y comportamiento de los estudiantes. El estudio arrojó que la IE puede permitir a los maestros establecer buenas relaciones de trabajo con los alumnos.

Por otro lado, se encontraron una mayor cantidad de estudios que abordan la IE desde un modelo mixto a comparación de los realizados con modelos de capacidad (Dev et al., 2016; Dolev & Leshem, 2016; Kasler et al., 2013; Merchán & González, 2016; Pertegal-Felices et al., 2011). Se denominan mixtos porque son incluidos atributos propios de la IE como la precisión en la percepción emocional, pero al mismo tiempo se mezclan con otras escalas de personalidad y competencias sociales (Mayer et al., 2008).

El análisis de estos estudios arrojó que, en su mayoría, fueron realizados desde un diseño de tipo experimental o cuasi-experimental con el objetivo de explorar si una formación en IE podría favorecer el desarrollo de la variable dependiente. Los reportes indicaron la mejora de elementos puntuales en los docentes participantes, ya sea en servicio o en formación, por ejemplo, en el autoconocimiento emocional (Merchán & González, 2016) o el desempeño en equipo (Dolev & Leshem, 2016).

La evaluación del constructo de IE en estos trabajos fue realizada a partir de distintos tipos de instrumentos de autoinforme, tal es el caso del uso de inventarios (Dev et al., 2016; Dolev & Leshem, 2016) o la prueba de auto informe de Inteligencia Emocional de Schutte (Kasler et al., 2013). Lo anterior indica una cantidad mayor de instrumentos para evaluar el constructo contrario a los estudios que abordan la IE desde un modelo de capacidad, puesto que solo se ha identificado el Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT, por sus siglas en inglés).

1.2.2 Estudios sobre Competencias Socioemocionales

En esta sección se presentan aquellos estudios que abordaron el concepto de competencias socioemocionales (CSE), competencias emocionales (CE) o en singular, competencia emocional, como variable dependiente. Los conceptos enunciados hacen referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la comprensión y regulación de las emociones de los profesores. Las investigaciones localizadas parten de modelos teóricos distintos, sin embargo, son los tres los modelos principales: 1) del modelo pentagonal del GROPE; 2) del modelo propuesto por CASEL; y 3) de un modelo de competencia relacional. Únicamente tres estudios adoptan una propuesta distinta a las señaladas.

Con relación al primer modelo teórico, fueron localizados cuatro estudios (Pérez-Escoda et al., 2012, 2013, 2019; Rojas et al., 2016) que adoptaron la propuesta del GROPE, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cual mide cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Dichos estudios tuvieron como objetivo principal evaluar la eficacia de distintos programas de educación emocional a través de la valoración de sus competencias socioemocionales. En general, las investigaciones localizadas centraron su atención en docentes de nivel primaria e implementaron para tal efecto diseños de tipo cuasi-experimental. Únicamente uno de los estudios no coincidió con lo ya señalado (Rojas et al., 2017), debido a que fue realizado con docentes en formación a partir del método de encuesta.

El análisis de los estudios sugirió la existencia de mejoras significativas en el grupo experimental en el nivel general de la variable dependiente con relación al grupo control y se destacan los resultados obtenidos en dimensiones específicas del constructo, por ejemplo, en la regulación emocional o competencia social. Adicionalmente, la inclusión de test situacionales para evaluar los efectos de los programas en dos de los estudios (Pérez et al., 2013; Pérez et al., 2019) permitieron señalar un aumento en habilidades específicas como lo son la capacidad para reconocer y expresar los sentimientos utilizando un lenguaje preciso o la capacidad para autogenerarse emociones positivas.

Desde esta postura, la variable dependiente fue valorada a través del cuestionario de auto-informe denominado *Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos* (Pérez et al., 2010).

Por otro lado, desde el modelo propuesto por el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2021), el cual está constituido por las dimensiones socioemocionales de autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidad para relacionarse y toma de decisiones responsables, las competencias socioemocionales del profesor son trabajadas desde una mayor pluralidad de programas con objetivos distintos en cada caso, siendo RULER uno de los más representativos (Castillo et al., 2013).

Dentro de dicha propuesta, el trabajo de Kimber et al. (2013) da cuenta de uno de los primeros programas de *Socio Emotional Learning* (SEL) aplicados en Europa, donde a través de la creación de categorías de análisis de tipo inductivas se buscaba brindar una interpretación de los puntos de vista de los docentes sobre su propia participación en la enseñanza de SEL. El estudio arrojó elementos que los docentes consideraron importantes

para el éxito del programa, como la necesidad de colaboración y apoyo social, lo cual también impacta en el desarrollo profesional de cada uno de ellos.

Main (2018), por su parte, partiendo también desde el marco teórico de CASEL, muestra que a través de un programa SEL los docentes en formación son capaces de insertar alguna cuestión referente a las competencias socioemocionales, siendo las más comunes la de aprendizaje cooperativo y construcción de relaciones. También se identificó que se podía potenciar la conciencia y deseo de insertar la enseñanza de aspectos socioemocionales en los docentes con una instrucción basada en una metodología de enseñanza activa.

De los estudios incluidos en la propuesta teórica de CASEL, es importante señalar que en ninguno de los casos se utiliza un instrumento para medir directamente el constructo de competencias socioemocionales, sino que fueron utilizadas distintas escalas para valorar el impacto de las intervenciones en variables como el *engagement*, los niveles de *burnout* o las interacciones docente-estudiante. También se implementaron distintas tareas de desempeño que fueron evaluadas a través de análisis cualitativos.

Entre de los estudios que abordan la variable competencia socioemocional, se encuentra aquella línea de investigación que aborda el constructo como una competencia unitaria dentro de un enfoque más amplio, denominado competencia relacional, que tiene la finalidad de caracterizar la relación maestro-estudiante presentada en las aulas. Aquí encontramos trabajos como el de Aspelin (2019), Aspelin & Jönsson, (2019), Reeves & Le Mare, (2017) y Vidmar & Kerman (2016), siendo el primero de estos uno de los autores principales desde esta perspectiva.

En general, la mayoría de estos trabajos abordan la competencia socioemocional como un componente residual del proceso o dan por hecho que son abordadas dentro de otros conceptos más amplios; sin embargo, estos estudios dan cuenta de las mejoras obtenidas en distintas dimensiones de la competencia socioemocional como resultado de la capacitación implementada. Se utilizan como instrumentos de obtención de información distintos casos prácticos que son valorados a través de análisis cualitativos.

Por último, se encontraron otros estudios que se adhieren a propuestas teóricas independientes distintas a las ya señaladas (Llorent et al., 2020; Rendón, 2019; Torres, 2018). A partir del método de encuesta, las dos primeras investigaciones tenían como objetivo identificar el nivel de logro de las competencias socioemocionales en docentes, así como

analizar la relación existente entre dicha variable y algunas otras de tipo sociodemográficas. Los resultados muestran resultados contradictorios en la relación entre la variable competencias socioemocionales y algunas de las variables sociodemográficas utilizadas, por ejemplo, la edad o el nivel de formación académica.

Por otro lado, Torres (2018) se adhiere a la valoración del constructo a partir de los aportes de Mikulic et al. (2015), quien realiza una propuesta a partir las coincidencias en la literatura con relación a las dimensiones existentes: optimismo, asertividad, expresión emocional, consciencia emocional, regulación emocional, pro-socialidad y empatía. A partir de una metodología no experimental, Torres señala la relación entre las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como factores predictores del *burnout* en docentes.

1.2.3 Estudio Mixtos

En este apartado fueron ubicados dos estudios que abordan la relación existente entre la variable IE y la de CSE o alguna dimensión de las mismas, como lo puede ser la dimensión de regulación emocional o consciencia emocional, resaltando el impacto que una tiene en la otra.

Por un lado, Cassullo & García (2015) realizaron un estudio exploratorio correlacional con docentes en formación en Argentina, pertenecientes a las carreras de Historia, Psicología, Inglés, Matemática y Filosofía, que tenía por objetivos explorar las competencias socioemocionales de los docentes, así como la relación de la IE con las respuestas de afrontamiento que se pudieran dar en interacción. Se aplicaron por tanto dos cuestionarios de auto-informe. Los resultados arrojaron que los participantes con un nivel alto de inteligencia emocional y de competencias socioemocionales, muestran mayores respuestas de afrontamiento, específicamente aquellas denominadas como de aproximación y de resolución de problemas.

Por otro lado, Martínez (2016), reporta el proceso realizado en una escuela de California, EU, donde los maestros participaron activamente en el desarrollo de prácticas reflexivas, para examinar su enseñanza y reconstruir su pensamiento pedagógico a través de una metodología de investigación-acción. Se seleccionaron estándares de SEL y se combinaron con un modelo de IE que incluía tres categorías (*Know Yourself, Choose Yourself, Give Yourself*), para posteriormente dar paso a su aplicación y análisis. Este estudio

provee evidencia de la posibilidad de influenciar el pensamiento pedagógico del docente con el apoyo de programas de *Socio Emotional Learning*, profundizando su compromiso para intervenir en la formación integral de sus alumnos.

1.2.4 Las Competencias Socioemocionales en los Estados del Conocimiento

En consonancia con el objetivo de recuperar de manera eficiente información que permitiera conocer cómo se ha abordado y sistematizado el conocimiento referente al objeto de estudio, se realizó una revisión de los estados del conocimiento existentes. Lo anterior permitiría dar cuenta de la investigación realizada en la dimensión socioemocional del profesorado en el contexto nacional, identificar variables trabajadas y continuar indagando en el surgimiento de vacíos teórica y metodológica en el área.

Con apoyo de palabras clave identificadas en la literatura (competencias socioemocionales, inteligencia emocional, habilidades sociales y emocionales, dimensión afectiva en el aprendizaje, emociones, educación emocional), se inició el proceso de búsqueda en los estados de conocimiento a los cuales se tuvo acceso.

Pese a que no se encontraron referencias directas al constructo de CSE o de IE en los documentos consultados, fueron localizadas algunos estudios que dan cuenta de la dimensión social-afectiva en el aprendizaje y de las emociones de distintos actores educativos. Dichos resultados se localizaron en los siguientes estados del conocimiento: 1) *Aprendizaje y desarrollo* (1992-2002); 2) *Aprendizaje y desarrollo* (2002-2011); y 3) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Los resultados se presentan a continuación en orden cronológico.

Aprendizaje y Desarrollo 1992-2002. Se encontraron únicamente dos estudios relacionados a las palabras clave identificadas, integrados en investigaciones sobre sociocultura y educación (Vera & Montaña, 2003), que, en conjunto con las áreas de desarrollo humano, rescatan el aspecto psicosocial en el desarrollo de personalidad, relaciones interpersonales y las habilidades sociales del sujeto.

Estos estudios fueron los de Valdés & Fernández (2000) y el de González et al. (2001), quienes abordaron la autoestima y su relación con el rendimiento escolar en estudiantes de educación media superior y el impacto de la auto-motivación en el desempeño académico respectivamente. Dichos estudios se incluyeron en el presente análisis debido a

que las variables identificadas son consideradas actualmente como parte de modelos de CSE existentes en la literatura (SEP, 2017; CASEL, 2021).

En general, el análisis del estado del conocimiento permite arrojar algunas conclusiones relevantes para la presente investigación. En primer lugar, se puede indicar que los estudios localizados señalan que la atención de la conducta, emociones y algunos aspectos de la personalidad fueron investigados partiendo del supuesto de que es la familia quien debe estar encargada de desarrollar habilidades de dicha naturaleza. En consecuencia, se observa un rol secundario de la educación formal en la dimensión socioemocional de los alumnos, ya que su importancia no pudo evidenciarse en investigaciones en el estado del conocimiento.

En segundo lugar, se observa que los estudios encontrados no tienen relación con teorías específicas de las emociones, inteligencia emocional o algún modelo de CSE. Lo anterior es atribuido a la temporalidad sobre la cual se desarrollan los estudios, ya que no es sino hasta la primera década del siglo XXI que los programas destinados al desarrollo de la IE y las CSE comienzan a surgir, mientras que el estado de conocimiento incluye investigaciones precisamente a inicios del siglo.

Por último, se destaca que los estudios localizados estuvieron dirigidos únicamente a estudiantes de educación media superior y superior, dejando un vacío importante en el desarrollo socio-afectivo del profesorado.

Aprendizaje y Desarrollo 2002-2011. A comparación del estado de conocimiento anterior, fue posible encontrar una cantidad mayor de referencias asociadas al constructo de competencias socioemocionales. Dichas referencias fueron ubicadas en dos apartados principales: 1) la investigación acerca del aprendizaje social y situado; y 2) familia y desarrollo socioemocional (de Agüero & Mata, 2013).

En cuanto al primer apartado, se mencionan cuatro estudios que dan cuenta de dimensiones sociales y psicoafectivas del aprendizaje. Sin embargo, el análisis generado en el estado del conocimiento no rescata variables abordadas, objetivos de investigación, metodología utilizada ni principales hallazgos de dichas investigaciones. En cuanto al segundo apartado, se pudo constatar la relación existente entre las variables abordadas y el constructo de competencias socioemocionales. Obsérvese en la Tabla 1 los resultados encontrados.

Tabla 1

Estudios acerca de la familia y aprendizaje socioemocional en el estado del conocimiento Aprendizaje y Desarrollo

Referencia	Objetivos	Hallazgos
Athié y Gallegos (2009)	Analizar la relación entre la resiliencia y los factores de funcionamiento familiar.	Existió mayor resiliencia en las mujeres de clase media.
Valdez et al. (2010)	Identificar y hacer una comparativa de las características emocionales y conductuales de estudiantes de primaria hijos de padres casados y separados.	Los hijos de padres separados presentaron mayores conductas indicadoras de riesgo.
Rivera et al. (2010)	Establecer la relación entre la asertividad y los estilos de apego en niños de edad escolar.	La asertividad indirecta y la no asertividad correlacionaron con los estilos de apego excitante-ansioso-agresivo y el ansioso manipulador.

Nota. Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 1, aun cuando no se aborda de forma directa el constructo, si se retoman variables que forman parte de algún modelo de competencias socioemocionales encontrado en la literatura, tal es el caso del constructo de asertividad o el de resiliencia. Con relación al estudio de Valdez et al. (2010), no se especifican las características emocionales a las cuales se hace referencia en los objetivos del estudio.

La aparición limitada de variables referidas a características emocionales en este estado del conocimiento pudiera deberse a un desinterés científico y académico en el desarrollo de la dimensión personal no solo de los docentes, sino de la población escolar en general. Asimismo, el estado del conocimiento muestra un énfasis únicamente en la dimensión intelectual, ubicando a las emociones como algo poco objetivo, y como consecuencia, pasado por alto por posturas teóricas consolidadas como lo es el conductismo. Los autores del documento señalan que la escasez de investigaciones en esta área puede ser interpretada como una inercia en la década propiciada por el ímpetu evaluativo universal y su énfasis en la dimensión intelectual de la educación, lo cual “soslaya los aspectos socio-afectivos en detrimento de una formación integral y su afán por la calidad educativa” (Murillo, 2011, citado en de Agüero & Mata, 2013).

Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas 2002-2011. Este fue otro estado del conocimiento en el cual se pudieron localizar investigaciones relacionadas con el objeto de estudio.

De manera general, se hace referencia a estudios enfocados al análisis de la práctica en el aula respecto a la convivencia escolar, los cuales ponen de manifiesto la importancia de la formación socio-afectiva y ética de los docentes como asunto medular en la construcción de la comunidad democrática en la escuela.

Los resultados del análisis permitieron identificar dos investigaciones relacionadas con actitudes de futuros docentes hacia grupos de personas vulnerables (García et al., 2007; Piña et al., 2009, citados en Fierro et al., 2013). La inclusión de estos estudios se justifica en que este estudio coincide con el concepto de sensibilidad hacia personas que sufren exclusión, habilidad específica retomada en el modelo de CSE de la SEP (2017) a través de la dimensión socioemocional de empatía.

1.2.5 Vacíos en la Educación Socioemocional del Profesorado

El análisis de la literatura nacional e internacional a la cual se tuvo acceso permite realizar algunas inferencias importantes con relación a los alcances de dichos estudios, así como las oportunidades que tiene la línea de investigación relacionada a las competencias socioemocionales del profesorado. Los resultados se discuten en este apartado.

En primer lugar, se observa que el número de estudios relacionados a las capacidades socioemocionales de los docentes ha tenido un incremento considerable en años recientes: del total de estudios abordados, más del 65% fueron publicados en los últimos seis años. Lo anterior nos habla del interés creciente por el desarrollo de la dimensión socioemocional de los docentes en distintos niveles educativos.

Asimismo, dentro del diseño de estos estudios, se encontró que los instrumentos de obtención de información mayormente utilizados hasta el momento para la medición de la variable *competencias socioemocionales* corresponden a instrumentos de auto-informe con una escala de tipo Likert, encontrándose entre estos el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (Pérez et al., 2010) o el Inventario de Competencias Socioemocionales (Mikulic et al., 2015), siendo el primero el más utilizado.

Aun cuando todos los instrumentos identificados reportan pruebas de validez y fiabilidad aceptables, la pluralidad de modelos de competencias socioemocionales, así como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las características particulares de las poblaciones hacia las cuales se aplican las intervenciones, sugieren que la línea de investigación aún necesita el desarrollo de nuevos instrumentos. En palabras del *Assessment Work Group* ([AWG], 2019), la creación y selección de instrumentos de evaluación fiables y válidos puede tener un impacto en los siguientes beneficios: 1) medir lo que realmente importa; 2) que la evaluación sea culturalmente relevante; y 3) que sea apropiada acorde al desarrollo de los involucrados.

De manera general, se puede observar el predominio de estudios de tipo cuasi-experimental, donde se da cuenta del impacto que una intervención puede tener en variables como creencias de autoeficacia emocional, prosocialidad, inteligencia emocional o niveles de *burnout*. En este sentido, los estudios que parten de dicho diseño reportaron un incremento significativo en el puntaje total del constructo como producto de la intervención implementada. Sin embargo, no todos los estudios reportan un avance equitativo en cada uno de las dimensiones/competencias que integran la variable competencias socioemocionales. Por ejemplo, en el estudio de Pérez-Escoda et al. (2013) se encontró un avance destacado en las dimensiones de regulación emocional y competencia social, no así en las demás.

Con base en lo anterior, se puede señalar que las investigaciones localizadas hasta el momento han tenido como uno de sus propósitos fundamentales identificar si tales formaciones han tenido impacto en la población participante respecto a la variable dependiente o sobre algunas otras como los son la autoeficacia emocional, el *burnout* o la interacción docente-estudiante, es decir, si la intervención propuesta funciona o no; no obstante, se carece de estudios que indaguen cómo es que avanza el conocimiento socioemocional del profesor en cada una de sus dimensiones, qué factores puntuales o situaciones de enseñanza-aprendizaje propician tales resultados en dimensiones específicas o si el desarrollo de una dimensión tiene una relación directa con el logro de las demás.

Adicionalmente, la literatura localizada en la línea de investigación de competencias socioemocionales no señala un acuerdo sobre el papel moderador que tienen algunas características sociodemográficas en su desarrollo. La importancia de retomar variables como el sexo o la edad en la comprensión del logro de las competencias socioemocionales es confirmada por el análisis realizado a la dimensión socioemocional de los actores educativos en los estados del conocimiento, puesto que Athié & Gallegos (2009, citados en de Agüero & Mata, 2013) encontraron que el género está relacionado al desarrollo de la

resiliencia. Por lo tanto, sería importante analizar el comportamiento de dichos factores en las competencias socioemocionales que tiene el profesorado para favorecer una mayor comprensión en el tema.

Con relación al contexto nacional, la literatura sugiere que, pese al reconocimiento progresivo que ha recibido la dimensión socioemocional del profesorado, la investigación en esta área es aún escasa. Tal como se ha expuesto en párrafos previos, en México se pone de manifiesto que la inclusión de programas que atiendan este tipo de formación en los currículos educativos es reciente y con áreas de oportunidad importantes. A excepción del estudio realizado por Torres (2018), ha resultado complejo identificar investigaciones que den cuenta de competencias socioemocionales del profesorado en el país, lo cual nos lleva a cuestionar el nivel de desarrollo de las mismas.

1.3 Justificación del Estudio

Si bien la inclusión de la educación socioemocional en un espacio formal del currículo educativo es reciente en el contexto nacional, el interés por atender la formación integral de los ciudadanos que ingresan al sistema educativo nacional se encuentra presente desde tiempo atrás. Como muestra de lo anterior, previo a la creación de organizaciones pioneras en la implementación de programas de educación socioemocional a nivel internacional como lo son CASEL o el GROU, el discurso educativo ya plasmaba como objetivo primordial el logro del desarrollo humano a partir de conocimientos, actitudes y valores que permitieran el análisis y comprensión de diversas manifestaciones del pensamiento, la acción humana y la convivencia.

En este sentido, la ley general de educación en el año de 1993 planteaba como parte de los fines educativos la contribución al desarrollo integral del individuo para que pudiera ejercer plenamente sus capacidades humanas (Ley General de Educación, 1993). Asimismo, señalaba la necesidad del desarrollo de actitudes asociadas para la preservación de la salud y la práctica de la democracia como forma de gobierno para la convivencia, dos elementos que se encuentran inmersos implícitamente dentro de los programas de educación socioemocional.

Adicionalmente, planes y programas de estudio, a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética, planteaba como propósito que los alumnos se formaran éticamente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional (SEP, 1993). Pese a no abordarse de manera directa conceptos relacionados a la dimensión emocional de los involucrados, se puede evidenciar una preocupación por el desarrollo ético de los individuos, elemento que va unido a la emoción. Con base en los aportes de la neurociencia, Bisquerra (2009) señala que la emoción es el fundamento de la ética y la moral, debido a que se ha demostrado que los juicios morales activan las mismas partes del cerebro relacionadas con el procesamiento de dichos fenómenos afectivos.

El interés se vio reforzado en reformas educativas posteriores, donde incluso en el campo de formación denominado *desarrollo personal y para la convivencia* de planes y programas de estudio 2011 ya se abordaba como uno de los objetivos principales abonar al proceso de construcción de la identidad y de las competencias sociales y emocionales, rescatando incluso habilidades específicas como la comprensión y regulación emocional o la habilidad para establecer relaciones interpersonales (SEP, 2011).

Lo anterior pretende poner de manifiesto la relevancia atribuida a la formación integral de las personas, así como al reconocimiento gradual que la dimensión emocional como parte de la misma ha recibido con el paso del tiempo. No existe duda alguna de que las capacidades sociales y emocionales factores indisolubles a los propósitos de los distintos planes y programas educativos en el país.

Ahora bien, en alusión a la educación socioemocional que el profesorado recibe, además de su formación en competencias socioemocionales que actualmente se sabe es necesaria para lograr una práctica efectiva de dicha propuesta, se hace palpable la importancia de conocer cómo es que avanza el conocimiento socioemocional del profesor. Por lo tanto, ante la necesidad de generar una mayor comprensión del logro de las competencias socioemocionales del profesor, así como el impacto que dicha variable tiene dentro y fuera del aula, es evidente que se requieren investigaciones en el contexto nacional que den cuenta del nivel de desarrollo las capacidades socioemocionales del profesorado y a la vez se propongan estrategias de intervención para mejorarlas, poniendo especial atención a cómo se presenta dicha mejora.

Por lo tanto, la importancia de esta investigación radica en la creación de una intervención sistemática que permita la capacitación del profesorado en el área

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

socioemocional. Se busca, a partir del conocimiento de la situación socioemocional actual de los maestros, la refinación progresiva de secuencias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de algunas competencias socioemocionales en el profesorado, identificando aspectos que influyen en su progreso y a la vez se permita el impulso de un modelo de aprendizaje como producto de los ajustes intencionados realizados. Se espera que la herramienta obtenida permita comprender el proceso de desarrollo de competencias socioemocionales del profesor.

Adicionalmente a la necesidad descrita en el párrafo previo, se decidió realizar esta investigación con docentes de nivel primaria debido a las siguientes razones:

- Responder a una necesidad en el sistema educativo mexicano para el logro de una educación integral de calidad.
- Fortalecer las propias competencias socioemocionales del profesorado.
- Generar intervenciones pertinentes en el área socioemocional.
- Ser implementadores directos de los programas y modelos de aprendizaje para los alumnos de educación primaria.

Las justificaciones enunciadas anteriormente también se fortalecen ampliamente con lo señalado en la literatura internacional. En este sentido, Jones et al. (2013, citado en Martínez, 2016) señalan que resulta innegable que para lograr que los estudiantes practiquen sus competencias sociales y emocionales en el aula, es necesario un docente que las enseñe, modele y lo haga posible, lo cual nos lleva al supuesto de que, sin duda, el primer paso para la puesta en práctica, es la formación de los docentes en competencias socioemocionales.

Pertegal-Felices et al. (2011) vienen a reafirmar la noción descrita, al señalar que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. Lo que se trata de abordar con esto, es que las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Asimismo, se han encontrado evidencias de que un entrenamiento específico puede ayudar a los docentes a generar competencias socioemocionales que permitan mejorar las situaciones que se presentan en la vida escolar y social, así como ser modelos de transmisión

efectiva de conductas relacionales efectivas. Torres (2018) expone la importancia del desarrollo de actividades en la toma de consciencia a nivel corporal y emocional, ya que generan mayores competencias intrapersonales e interpersonales así como una mejor perspectiva que los docentes puedan tener del entorno, y que puede ser aplicable en el aula de clase.

Siguiendo en esta línea de las consecuencias positivas de un entrenamiento de los profesionales de la educación en educación socioemocional, se puede decir que un docente socioemocionalmente competente, establece relaciones de apoyo significativas con los alumnos, donde se hace importante la gestión interpersonal en el aula (Hen & Goroshit, 2016). Estas relaciones positivas son un elemento crucial en la calidad de la enseñanza, ya que desencadenan en el potenciamiento de varios aspectos de los alumnos como su crecimiento general, bienestar personal, comportamientos positivos, motivación, y logro académico (Jennings & Greenberg, 2009).

A su vez, cuando los profesores han adquirido competencias emocionales, no sólo se benefician a sí mismos y se encuentran en mejores condiciones para relacionarse positivamente y mejor con el alumnado, sino que además generan relaciones positivas con el resto del profesorado y con las familias, lo que ayuda a aumentar la eficacia de la educación (Bisquerra & Pérez, 2007). En este sentido, Extremera & Fernández-Berrocal (2004) reafirman la idea al añadir que al mismo tiempo que se favorece la relación con los demás profesores, se hace lo mismo con otros miembros de la comunidad educativa como medio de prevención del *burn out*.

En conclusión, propiciar investigaciones que permitan identificar competencias socioemocionales en el profesorado y a la vez intervenir en el desarrollo de las mismas es fundamental para generar un mayor conocimiento y dominio pedagógico/curricular en el área emocional. La puesta en marcha de este estudio podría coadyuvar a proponer programas docentes que desarrollen competencias socioemocionales acorde al perfil emocional identificado, y permitiría fortalecer modelos de transmisión directa en las aulas de educación básica como resultado de dichas formaciones, logrando un impacto en el bienestar subjetivo tanto en los alumnos como en los propios docentes. Como es señalado por Bisquerra et al. (2015), el profesor debidamente formado está en condiciones de diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional.

1.4 Objetivos de la Investigación

Por lo tanto, a raíz de la problemática enunciada anteriormente, se desprenden a continuación los objetivos que guiarán la presente investigación.

1. Identificar el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales de una muestra de profesores de educación primaria del estado de Zacatecas.
2. Diseñar una intervención educativa cuyo propósito es promover competencias socioemocionales específicas en profesores de educación primaria, basados en el principio de refinamiento progresivo de la misma.
3. Analizar el nivel de logro de competencias socioemocionales específicas por parte de los profesores participantes como producto de la intervención diseñada.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

La educación socioemocional se fundamenta en investigaciones de diversas ciencias y en marcos teóricos distintos, dentro de los que se encuentran perspectivas científicas del estudio de la emoción y referentes tales como el de inteligencia emocional, los aportes de la neurociencia, la psicología positiva, el bienestar, entre otros (Bisquerra & Mateo, 2019). A pesar de la pluralidad de aportes, se deben señalar aquellos que fungen como base para el desarrollo de intervenciones en el área. Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es dar a conocer elementos que permitan delimitar e interpretar el contenido que se aborda en esta investigación.

En primera instancia se expone dentro de este capítulo la comprensión del término emoción como fenómeno que ha sido abordado desde el dominio afectivo de las personas. A partir de lo anterior, se resalta que su estudio se ha dado mediante el apoyo de diversas teorías e investigaciones a lo largo del tiempo, lo cual lleva a identificar un acuerdo moderado entre la comunidad científica de las estructuras y funciones relacionadas al concepto. Dichos aportes son reforzados por evidencia generada desde la neurociencia.

La focalización del interés en aportes a la inteligencia emocional supuso una revolución en el estudio de las emociones, debido a que plantea un funcionamiento óptimo emocional en función de capacidades adaptativas, propicia una articulación global de las emociones y propone un nuevo núcleo centrado en la normalidad en lugar de las patologías. Por tales motivos, se aborda este constructo como antecedente directo de la educación emocional, destacando modelo elaborado por Mayer & Salovey (1997) como sustento relevante para la comprensión del logro de las capacidades socioemocionales.

Continuando con la lógica establecida, se puntualiza también las implicaciones pedagógicas de la educación socioemocional y el producto que se espera obtener de esta intervención: el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE). Se resaltan algunos de los modelos teóricos de CSE con mayor evidencia empírica, pero se enfatiza en el modelo creado por la Secretaría de Educación Pública (2017) conformado por 5 dimensiones de competencias socioemocionales.

Para finalizar, en línea con los objetivos de investigación, se aborda la metodología sugerida para la intervención de la educación socioemocional, donde se rescatan aquellos

elementos y contenidos necesarios para la capacitación del profesorado con base en la teoría de aprendizaje experiencial de Kolb (1984). En esta parte se destacan las fases sugeridas para el logro aprendizajes a partir de la combinación de la obtención y transformación de la experiencia, en este caso, como propuesta para contenidos específicos de la educación socioemocional.

2. 1 La Emoción: un Vasto Campo de Estudio

2.1.1 Eje Integrador de la Emoción: el Dominio Afectivo

El concepto de emoción, al igual que algunas otras denominaciones otorgadas a procesos relacionados a contenido emocional tales como los sentimientos o estados de ánimo, se ven enmarcados dentro del estudio científico del afecto (Schnall, 2010). En consecuencia, como paso previo al abordaje del término emoción, es preciso definir a qué se hace referencia cuando se habla del afecto.

Izard (1977), de manera sencilla, declara que el afecto es un término no específico general para referirse a estados y procesos motivacionales. Con base en aportes de algunos investigadores quienes concuerdan que las emociones funcionan como un tipo de motivo y en adición a la afirmación de algunos otros que consideran a dichos estados como el sistema motivacional primario (Izard, 1991; Reeve, 2010; Tomkins & McCarter, 1964), se puede justificar la inclusión de este término a la par de algunos dentro del dominio afectivo.

Por lo tanto, el término *fenómenos afectivos* en la presente investigación es utilizado para referirse a todos aquellos estados del organismo desprendidos desde un sustrato neurobiológico, como lo pueden ser las emociones, y a los que incluyen un marco de interacción cognitivo sin importar su duración o intensidad, catalogados aquí como esquemas de emoción o sentimientos. Estudios previos también se refieren a dichos fenómenos como estados afectivos o emocionales (Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 2003).

Se reconoce también que dicho concepto puede incluir algunos otros fenómenos que han sido definidos en la literatura, tal es el caso de los estados de ánimo o impulsos (*drives*), sin embargo, estos no son objeto de interés para la presente investigación. Por el contrario, si se engloban algunos otros conceptos que se desprenden de la emoción en forma de componentes como lo es la expresión emocional, comportamiento o reacción

neurofisiológica. Estos se abordan a profundidad en apartados posteriores dentro del presente capítulo.

2.1.2 El Concepto de Emoción

Uno de los fundamentos teóricos más importantes de los programas de educación socioemocional corresponde a los estudios de la emoción. Por lo tanto, es importante hacer referencia a este constructo desde una perspectiva integradora, rescatando elementos puntuales que permitan una práctica educativa orientada al desarrollo de competencias socioemocionales.

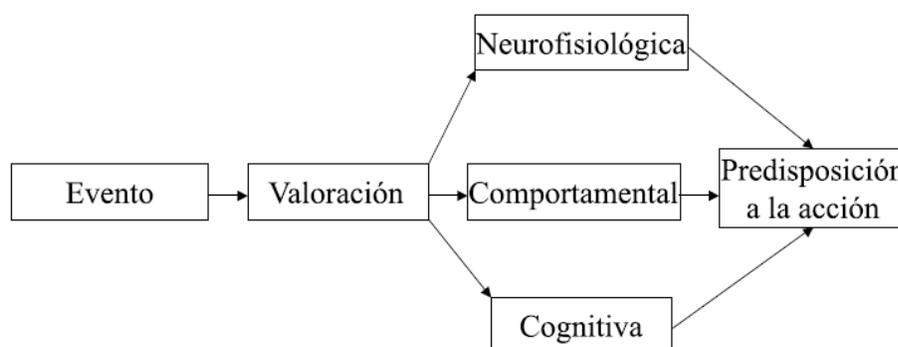
En palabras de Hargreaves (1998), el origen latino de la palabra emoción es *emovere*, lo cual nos remite al significado de mudarse o agitarse. En consecuencia, se puede argumentar que cuando una persona se ve involucrada en la experimentación de una emoción, es movida por información que surge en nuestro cerebro a través de respuestas fisiológicas. Al mismo tiempo, este proceso incluye una valoración del evento que está sucediendo. Pese a que el surgimiento de las emociones en los seres vivos opera a través de esta lógica, no es posible comprender este término desde una visión simplista; como se intenta exponer en el transcurso de este apartado, este es un constructo dinámico, multicomponencial y complejo, que puede ser interpretado de diversas maneras.

La definición del término emoción históricamente ha resultado una tarea compleja para los interesados en el tema. A causa de lo anterior, algunos autores han optado por señalar elementos indispensables del mismo; por ejemplo, que las emociones son parte de un proceso adaptativo (Rimé, 2011, citado en Ordóñez & González, 2014; Reeve, 2010), que son fenómenos de corta duración y que incluyen cambios tanto en el plano cognitivo como en patrones fisiológicos, motivacionales, comunicativos y expresivos (Bisquerra, 2003, 2009; J. W. Collins & O'Brien, 2003; Pekrun, 1994; Smith & Lazarus, 1990). Por otro lado, otros investigadores han optado por comparar las definiciones atribuidas al concepto para continuar con la identificación de características específicas (Izard, 2010).

El análisis de posturas científicas adepas al tema permite corroborar que existen factores indisociables en este tipo de fenómenos afectivos. Con la intención de partir de un marco común al otorgar una definición que rescate aquellos elementos discutidos en la literatura y que permita aplicarla al contexto de esta investigación, el concepto de emoción es comprendido como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación

o perturbación que predispone a la acción, generado a su vez por un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p.12). La definición anterior permite adoptar una postura general que incluye fenómenos afectivos derivados de la evolución y el desarrollo neurobiológico, así como también de emociones desprendidas de la interacción de elementos ya descritos con diferencias individuales, el aprendizaje y contextos sociales y culturales (véase apartado 2.1.4 para profundizar en categorización de las emociones). La Figura 1 representa el constructo al cual se hace referencia.

Figura 1
Concepto de emoción



Nota: Tomado de *Educación emocional y competencias básicas para la vida* (p.12), por R. Bisquerra, 2003, *Revista de Investigación Educativa* 21 (1).

La Figura 1 se interpreta desde una perspectiva cognitiva de la emoción. Se asume que un evento o estímulo desencadenante es valorado por afectar en algún sentido al individuo, tomando en cuenta tanto experiencias como propósitos particulares. Lazarus (1991) señala que la valoración existente es de dos tipos: 1) valoración primaria; y 2) valoración secundaria.

Por un lado, la valoración primaria señala cómo un encuentro es relevante para el bienestar personal de un individuo. Está basado en la relevancia personal de lo que está sucediendo, que a su vez depende de las metas y participaciones transaccionales en un contexto ambiental específico. Esta valoración es instantánea y “proporciona el calor emocional a un encuentro” (Lazarus, 1991, p.145) y surge a través de valoraciones internas como: ¿Existe algún daño o amenaza o resultaré beneficiado? ¿Qué tipo de daños o beneficios están involucrados en la situación que surge?

Por otro lado, la valoración secundaria es una evaluación de las opciones y recursos de las personas para afrontar la situación y posibilidades futuras. Este tipo de valoración es necesaria para definir el significado adaptativo completo del encuentro, tiene una influencia crucial sobre cual emoción individual es experimentada y se presenta siempre después de la valoración primaria. En palabras de Lazarus (1991), algunos indicadores clave en este tipo de valoración son: ¿los recursos que tengo para afrontar situaciones son adecuados para gestionar cosas? ¿Cómo funcionarán? ¿Estoy indefenso? ¿Quién o qué, si existe algo, tiene la culpa o puede ser acreditado por las cosas que me han pasado o que me pasarán? ¿Qué puedo hacer y cuáles serán las consecuencias de hacerlo?

La mayoría de las emociones se generan en la interacción con otras personas, sin embargo, también pueden ser ocasionados por hechos, pensamientos, cosas o animales. Por último, se destaca que la valoración de la cual se hace referencia no es en si la emoción, sino que debe existir el surgimiento de un conjunto de respuestas de distinta naturaleza y una adición al conocimiento. El conjunto de respuestas a los cuales se hace referencia son abordados con mayor profundidad en el apartado 2.1.3.

2.1.3 Componentes de la Emoción

A partir de la valoración de un estímulo, el surgimiento de una emoción puede desencadenar respuestas emocionales de distinta naturaleza: neurofisiológicas, comportamentales y cognitivas. En palabras de Izard (2009), la identificación de un conjunto limitado de componentes en cada una de las emociones experimentadas es uno de los principales acuerdos existentes en el estudio científico de la emoción; por lo tanto, describir a que hacen referencia cada uno de los componentes permite comprender de manera más clara el concepto de emoción.

Neurofisiológico. Este componente “se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc.” (Bisquerra, 2003, p.13). Inmerso en este componente, se encuentra la actividad neuronal del cerebro, el Sistema Nervioso Central y el Sistema Nervioso Autónomo. Las respuestas comprendidas en este componente son involuntarias.

Conductual. Dentro de este componente se encuentran respuestas en la expresión facial, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., las cuales aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Entra en juego la comunicación no verbal que indica a los demás (y a nosotros mismos) cómo nos sentimos.

Es un elemento que ha sido ampliamente explorado, y que se propone para identificar emociones primarias, señalando dentro de otras implicaciones, que hay diferencias muy evidentes en cada una de ellas. Izard (1977), señalaba que la evidencia más grande de distinguir una emoción de otra viene de la investigación sobre la expresión facial, a pesar de que conocemos que no es el único dispositivo del componente.

Cognitivo. Acorde a Cano-Vindel (1995), es la actividad cognitiva que el sujeto realiza sobre la situación: elaboración, interpretación, valoración, atribución, etiquetado, expectativas. Como ya sido abordado en la figura 1, este componente puede ser de distinta naturaleza acorde a su nivel de valoración, lo que puede dar entrada a un nivel diferente de consciencia. El lenguaje juega un papel importante al permitir etiquetar tales acontecimientos conscientes, y entran tanto procesos (representaciones cognitivas) como contenidos cognitivos (experiencia subjetiva).

Los primeros dos componentes se encuentran asociados a la valoración de tipo primaria, debido a que son casi instantáneas y por lo cual es más difícil de controlar. Por otro lado, la respuesta cognitiva es la experiencia emocional consciente y es producto de una valoración secundaria. En este último elemento es donde se presenta una interacción entre emoción y procesos cognitivos, los cuales son considerados como un producto más completo que las propias emociones (Izard, 2009).

Aun cuando algunas de estas respuestas son inevitables al surgir de mecanismos cerebrales o procesos neurobiológicos genéticamente dados, todos los componentes descritos pueden ser trabajados a partir de un entrenamiento emocional intencionado. Lo anterior nos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sugiere que las sensaciones desprendidas de estructuras neuronales subcorticales pueden ser influenciados por distintos procesos conceptuales, valorativos y no cognitivos, pero no pueden ser creados por los mismos (Izard, 2009), lo cual es un principio relevante para la educación socioemocional.

2.1.4 Clasificación de las Emociones

Al igual que en las definiciones del constructo, existen múltiples propuestas de clasificación de las emociones, cada una con soportes teóricos y empíricos distintos. Lo anterior lleva a declarar que no existe un acuerdo general sobre alguna clasificación ideal y, por lo tanto, no se puede señalar a alguna de estas como mejor o peor que las demás. No obstante, en la presente investigación se rescata la importancia de partir de una distinción clara del término, lo cual permitirá, por un lado, establecer sin ambigüedades qué tipo de fenómenos se busca abordar y, por otro lado, apegarnos a una clasificación que tenga repercusión dentro de la intervención educativa.

Se parte de la idea de que existen un número de emociones separadas las cuales difieren en formas importantes, tomando en consideración elementos palpables como el origen, intensidad o temporalidad de cada una de ellas. Por lo tanto, se señala que existen rasgos que deben considerarse para establecer un parámetro de organización en las emociones.

La clasificación abordada en el presente estudio señala que las emociones pueden ser útilmente divididas en dos grandes áreas o tipos: 1) emociones básicas, y 2) emociones propias de la interacción dinámica entre emoción-cognición, también conocidas como esquemas de emoción (Izard, 2009).

Desde esta postura, se señala la existencia de sustratos neurológicos dados que dan origen a las emociones pero que, a medida que el contexto y el aprendizaje influyen en el individuo, se generan otro tipo de fenómenos basados en interacción dinámica de procesos cognitivos y perceptuales para influenciar mente y comportamiento. Dichos argumentos biológicos-evolutivos son apoyados por evidencia científica proveniente del campo de la neurociencia (Casafont, 2014; Le Doux, 1993; MacLean, 1993). Adicionalmente, a juicio de Izard (2009), la distinción de estos dos fenómenos afectivos puede permitir ver la naturaleza fundamental de las emociones y evitar la confusión existente en este campo de estudio al tratar de identificar las correlaciones y efectos de las emociones básicas.

Se presenta en los siguientes párrafos las diferencias entre ambos fenómenos afectivos.

Emociones Básicas. En palabras de Izard (2007, 2009), el término emociones básicas hace referencia a aquellas emociones que se caracterizan por tener antiguos substratos neurobiológicos y evolutivos, así como un componente de sensación evolucionado y capacidad de expresión y otras acciones comportamentales de origen evolutivo. Este argumento ha sido reafirmado por diversos autores que estudian la emoción (Arnold, 1960; Ekman, 1992a, 1992b; Izard, 1992; Plutchik, 1982).

Las sensaciones señaladas, a las cuales Izard hace referencia como *emotion feelings* (2009), son una fase de la actividad neurobiológica que siempre son experimentadas o sentidas por el organismo, pero a las cuales no siempre se puede tener acceso de forma consciente.

Las emociones básicas anteceden a la conciencia y tienden a impulsar una estrategia de respuesta invariable y estrecha para lograr una ventaja evolutiva, tienen un conjunto de componentes comunes y universales (neuronales, corporales/expresivos, tendencia a la acción) y no dependen o incluyen cognición de orden superior como el pensamiento o juicio, por lo cual son activados por detección sensorial o simple percepción, lo que representa en el mejor de los casos una forma primitiva de valoración o evaluación rudimentaria (Izard, 2009). El autor señala la posibilidad de que este tipo de emociones sea resultado de su registro en lo que conoce como conciencia fenomenal. En todo, caso, esta noción la asociamos como una respuesta a lo que Lazarus (1991) señala como valoración primaria (véase apartado 2.1.1).

Desde esta perspectiva, se sugiere que las siguientes emociones cumplen con los criterios para considerarse emociones básicas: alegría, tristeza, ira, asco miedo e interés, esta última siendo abordada por otros autores como emoción de sorpresa (Ekman, 1992b).

Esquemas de Emoción. Se refieren a procesos causales que consisten en emoción y cognición interactuando continua y dinamicamente para influenciar mente y comportamiento. El término esquema de emoción enfatiza un contenido cognitivo que no caracteriza a una emoción básica.

Los esquemas de emoción son similares a términos abordados con anterioridad en la literatura, tal es el caso de las estructuras cognitivo-afectivas señaladas en teoría conocida

como *Differential Emotions Theory* (Izard, 1977), o los fenómenos de valoración-emoción/sensación-cognición descritos en distintas teorías cognitivas simplemente como emoción. Los procesos de valoración brindan el marco cognitivo en los esquemas de emoción, lo cual pudiera considerarse con un proceso de valoración secundaria (Lazarus, 1991).

En palabras de Izard (2007), la activación de un esquema de emoción se da producto de valoraciones, recuerdos, y algunos procesos no cognitivos como lo pueden ser cambios hormonales. También surgen desde asociaciones aprendidas entre las sensaciones de emoción por un lado y las percepciones, imágenes y conceptos o pensamientos por el otro. Como resultado, estos fenómenos afectivos pueden tener una duración relativamente breve (similar a las emociones básicas) o continuar sobre un periodo de tiempo indefinido al tener una interacción continua del componente cognitivo, el cual brinda un medio para regularse y utilizarse.

Al contrario de las emociones básicas, los esquemas de emoción incrementan en número con el desarrollo. Esto puede alinearse a los señalamientos de que cada emoción no es un estado afectivo solo (Ekman, 1992b), sino que a partir de las mismas pueden surgir un conjunto de emociones con características similares o emociones catalogadas como “secundarias”. Los esquemas de emoción son los fenómenos emocionales más comunes en niños mayores, así como en adultos.

Para concluir, es importante señalar que los esquemas de emoción son influenciados por diferencias individuales, contextos sociales y culturales y el aprendizaje, lo que nos permite llegar a la conclusión de que este tipo de fenómenos afectivos pueden verse favorecidos de forma consciente.

Dimensiones Ortogonales. Una vez esclarecidos los tipos de fenómenos afectivos que se buscan abordar en el presente estudio, se sugiere que, dentro de los esquemas de emoción, es posible establecer otro tipo de clasificaciones que pueden favorecer el logro de capacidades socioemocionales. En este sentido, las emociones pueden clasificarse dentro de las dimensiones de valencia y activación.

Este argumento se sustenta por un lado en la posibilidad del individuo para asociar sensaciones emocionales con pensamientos, ideas, imágenes o metas, es decir, de interrelacionarse con factores personales y/o culturales; y por otro, en evidencia científica

que señala como acuerdo la posibilidad de tomar en cuenta la existencia de las dos dimensiones ortogonales señaladas (Aguado, 2014; Rusell, 1980; Schnall, 2010).

Acorde a Schnall (2010), la valencia se refiere a si la experiencia es agradable o desagradable y que por lo tanto refleja el valor de un objeto o situación dados; esta da origen a las emociones positivas y negativas y, en consecuencia, al surgimiento de lo que se ha convertido en nuevo enfoque de estudio: la psicología positiva. Por otro lado, la excitación o activación se refiere a si la persona se encuentra en un estado de activación o desactivación acorde a su nivel de energía percibido, y significa si el evento es importante o trivial para la persona que lo vive.

Desde la postura de Rusell (1980), utilizar de manera conjunta las dimensiones de valencia y activación permite una clasificación fiable de las emociones, ya que cualquier palabra relacionada al campo del afecto puede ser definida dentro de ambos ejes. Sin embargo, se sugiere que, para poder utilizar esta clasificación a nivel intrapersonal, la persona debe tomar en cuenta la interacción de alguno de los componentes cognitivos señalados en párrafos anteriores.

2.2 La Neurociencia en la Dimensión Emocional

A finales de la primera década del presente siglo, Izard (2010) realizó una entrevista a científicos que hubieran realizado alguna contribución significativa a la investigación en el área emocional con la intención de valorar los múltiples significados y aspectos que se le atribuían al término emoción y agudizar su comprensión a partir de la literatura asociada al tema. Un total de 35 científicos distinguidos accedieron a participar, representando disciplinas, posiciones teóricas y líneas de investigación distintas. A pesar de la pluralidad de posiciones, el análisis de los datos obtenidos arrojó un acuerdo sustancial sobre las principales estructuras que subyacen a la emoción: las emociones están constituidas por sistemas neuronales dedicados al menos en parte a procesos emocionales.

Actualmente, la investigación científica nos ha llevado a comprender que todas las funciones mentales, así como los aspectos del comportamiento (dentro de los cuales se encuentra el aprendizaje) surgen de la actividad del cerebro. El surgimiento de la neurociencia, entendida como un campo interdisciplinar cuyo objeto de estudio es la estructura y la función del sistema nervioso con especial énfasis en el cerebro como estructura

principal y más compleja del sistema nervioso central (Bisquerra et al., 2015), ha sido trascendental para la comprensión del cerebro emocional.

A partir de tal marco disciplinar, el cual inicia en la última década del siglo XX, señalada como la década del cerebro (Dekker et al., 2012), se han puesto en evidencia rasgos característicos de los diversos estados emocionales. En este sentido, es de especial interés indicar aquellas estructuras que dan origen a las emociones y que nos ayudan a conocer que algunos sistemas emocionales se encuentran biológicamente programados. Del mismo modo, interesa resaltar la gran capacidad de cambio que tiene el cerebro y cómo la educación socioemocional se ve favorecida de esto. Entendemos por capacidad de cambio la habilidad adquirida para consolidar circuitos neuronales que sustentan nuestras funciones mentales como lo son pensamientos, comportamientos y sentimientos, estos últimos señalados como emociones a las cuales tenemos acceso consciente o esquemas de emoción.

Tomando en consideración el impacto del contexto en cada individuo, lo que nos lleva a suponer que el cambio de nuestros circuitos neuronales es inevitable, se resalta la necesidad de aprender a dirigir dicha transformación con la finalidad de desarrollar competencias socioemocionales, objetivo principal de la ESE.

En palabras de Casafont (2016), el proceso de cambio debe facilitarse a través de cuatro pasos fundamentales: 1) saber por qué y para qué; 2) creer que puedo hacerlo; 3) saber de dónde parto en el proceso de transformación; y 4) saber cómo hacerlo. A partir del conocimiento de que dirigir el cambio permitirá el desarrollo de capacidades emocionales para mejorar el bienestar (saber por qué y para qué), se retoman aquellos elementos que ayudan profundizan en la comprensión del cambio en la dimensión emocional y que sustentan el diseño de programas socioemocionales en grupos de diversas edades.

2.2.1 Sustratos del Cambio en las Capacidades Socioemocionales

La posibilidad de creer que es posible ocasionar un cambio importante se puede apoyar en el autoconocimiento de aquellas estructuras y funciones que entran en juego en nuestro cerebro para facilitar todo tipo de funciones. Por lo tanto, se enfatiza en primera instancia en tres fenómenos que apoyan dicho cambio: 1) la neurogénesis, qué es la creación de nuevas neuronas; 2) la neuroplasticidad, que es la capacidad plástica de las redes neuronales; y 3) la epigenética, proceso que hace referencia a cambios químicos que modifican la función de nuestros genes sin modificar su estructura.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Durante muchos años se pensaba que la creación de nuevas neuronas se daba solo en la fase de desarrollo inicial de nuestro cerebro. “Hoy sabemos que en el cerebro adulto existe la capacidad de generar neuronas cada día y que las células precursoras de los ventrículos laterales cumplen esta función” (Casafont, 2014, p.30).

Del mismo modo, también se generan nuevas neuronas en algunas estructuras corticales así como en el hipocampo, estructura fundamental para los procesos de aprendizaje y memoria. Sin embargo, debe ser puntualizado que este fenómeno es favorecido principalmente en condiciones normales de desarrollo, puesto que se ha encontrado que una alta exposición a situaciones estresantes tiene efectos negativos en las funciones del hipocampo, lo que tiene como consecuencia problemas en la formación de la memoria (Le Doux, 1996). Lo anterior permite seguir justificando la inserción de la educación socioemocional en la formación de profesores, ya que al dotarlos de herramientas que le permitan afrontar situaciones estresantes, podrán favorecer su crecimiento personal y profesional continuamente.

De manera similar se rescata la capacidad plástica del cerebro. Día a día se generan nuevas conexiones neuronales, producto de nuestra experiencia y condiciones contextuales. Con apoyo de procesos educativos, esta *plasticidad sináptica* (o neuroplasticidad) puede permitir que se configuren nuevas vías de cognición emocional que ayuden a responder adecuadamente a situaciones específicas, y a la vez, se dejen de estimular aquellas que ya no son útiles. La neuroplasticidad se ve favorecida en mayor medida en aquellas estructuras que son de recién inserción en nuestro cerebro (desde un punto de vista evolutivo), debido a que modificar conexiones propias de capacidades fundamentales supondría poner en riesgo la propia supervivencia. Se retomará esta situación en el apartado posterior.

A pesar de que se reconoce que el cerebro cambia sin ser conscientes de ello, lo ideal es poder identificar las alternativas que nos permitirán orientar los circuitos mentales en beneficio de las capacidades que dirigen nuestro aprendizaje y bienestar, ya que como ha tratado de mostrarse, las capacidades cerebrales son influenciables. Por lo tanto, se busca tener un impacto en la modificación o creación de nuevas vías que nos permitan ser competentes en el manejo de capacidades emocionales.

2.2.2 Estructuras Fundamentales para el Logro de Capacidades Socioemocionales

De manera semejante al conocimiento de algunas oportunidades de cambio de nuestro cerebro, se suma la importancia de identificar estructuras relevantes para lograr dicho cometido. Para esto, es necesario observar el cerebro desde un punto de vista evolutivo.

A partir de los aportes de Papez (1937), MacLean (1993) propuso la idea del desarrollo evolutivo del cerebro tanto en mamíferos avanzados como en el ser humano en tres principales ensamblajes neuronales:

- Cerebro reptiliano.
- Cerebro paleomamífero (sistema límbico).
- Cerebro neomamífero.

Con base en la teoría del cerebro triuno, la cual señala al cerebro reptiliano como la primera estructura cerebral surgida y que tiene una naturaleza instintiva básica para la supervivencia, se describe a continuación, sin ser exhaustivos, las funciones a las cuales han sido relacionados tanto el cerebro paleomamífero como el neomamífero. Del mismo modo, se enfatiza en sus estructuras asociadas, brindando un panorama general de su implicación en el funcionamiento de los fenómenos afectivos.

Cerebro Paleomamífero. El cerebro paleomamífero es también conocido como sistema límbico. MacLean (1993) indica que esta zona es responsable de perfeccionar los estados emocionales que guían el comportamiento requerido para la auto preservación y procreación de las especies.

El concepto de sistema límbico coincide con el de diencefalo, que es la zona subcortical donde se encuentran el tálamo, el hipotálamo, epitálamo y subtálamo. También había sido reconocido como cerebro visceral, debido a que se sugería que este podía influir en el control sobre la actividad visceral. Para efectos prácticos, se pudiera decir que el sistema límbico se refiere a la función y el diencefalo se refiere a la estructura (Bisquerra, 2009).

Algunas de las estructuras que se han identificado en el sistema límbico con alguna función en los fenómenos emocionales son las siguientes.

- Amígdala: La amígdala recibe información sobre refuerzos primarios como el gusto y el tacto, así como información sobre estímulos visuales y auditivos

desde áreas corticales superiores. Juega un papel importante en la asignación de significado afectivo a eventos sensoriales (Le Doux, 1993).

- Hipotálamo: controla las respuestas de lucha o huida, interrumpe cualquier actividad en curso con el fin de inducir respuestas corporales rápidas ante situaciones de peligro (Bisquerra et al., 2015).
- División septal: relacionado a funciones de procreación.
- División del cíngulo talámico: Relacionado al comportamiento maternal y al llanto de separación, necesario para asegurar el contacto de la cría con la madre y para asegurar comunicación con el grupo (MacLean, 1993).

En resumidas cuentas, puede decirse que el sistema límbico es el encargado del surgimiento de emociones con funciones biológicas y sociales esenciales para la evolución, desarrollo y adaptación de los seres vivos a su medio, por lo que puede considerarse también como el cerebro emocional primario y la base para la generación de emociones más elaboradas que aquellas consideradas básicas.

Cerebro Neomamífero. También de una forma práctica, a pesar de no ser lo mismo, el cerebro neomamífero puede considerarse sinónimo de otros conceptos como el de corteza cerebral, telencéfalo, hemisferios cerebrales y neo córtex. Las bases neurales de los sentimientos, es decir los esquemas de emoción, así como las emociones mediadas por la integración del pensamiento y recuerdos, consideradas como experiencias propiamente humanas, están ubicadas en esa zona (Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2015). Asimismo, las zonas corticales se encargan de inhibir reacciones emocionales desatadas, evitando su manifestación en situaciones inapropiadas (Le Doux, 1999).

Acorde a Bisquerra (2009), dentro del neo córtex, se identifican zonas específicas que tienen una relación directa con los fenómenos emocionales como las siguientes:

- Corteza cíngulada anterior: se encarga del control de impulsos, así como de la recuperación tras eventos traumáticos. Funciona como un tipo de unión entre el cerebro paleomamífero y el neomamífero.
- Lóbulo prefrontal: está relacionado con la capacidad de planificación y anticipación, papel en la regulación emocional y funciona como una señal de

alarma que predispone a la toma de decisiones, en concordancia con la hipótesis del marcador somático de Damasio (1996).

2.3 El Constructo de Inteligencia Emocional

Producto del supuesto de la existencia de más de una inteligencia general “g”, aunado al interés del estudio sobre las emociones humanas a través de investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de la expresión emocional y procesos de valoración cognitiva (Ekman, 1992a; Izard, 1992; Plutchik, 1982), es que surge a finales del siglo XX uno de los fundamentos más sólidos de la educación socioemocional: el constructo de inteligencia emocional (IE). En palabras de Bisquerra et al. (2015), este concepto puede ser considerado un oxímoron, puesto que representa la paradójica unión de otros dos conceptos tradicionalmente opuestos.

El interés por abordar la IE ha crecido y, como prueba de ello, son los diferentes modelos que han surgido en poco menos de tres décadas de estudio (Bar-On, 2006a; Goleman, 2000; J. D. Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Dichos modelos coinciden en señalar al constructo como un fenómeno multidimensional enfocado en un conjunto de capacidades y/o habilidades para trabajar con y desde las emociones, así como en el rescate de factores relevantes en una persona emocionalmente inteligente, como lo pueden ser la conciencia de sí mismo y las propias emociones, la gestión de los estados afectivos propios y la consideración de las emociones de los demás para favorecer las relaciones interpersonales.

Aun cuando los modelos identificados muestran concurrencia en cuanto a la existencia de dimensiones para identificar a una persona emocionalmente inteligente, en este estudio se destaca el modelo de IE propuesto por Mayer & Salovey (1997). La razón que subyace a dicha decisión es que el conjunto de áreas descritas en el modelo puede representar un referente para la comprensión del logro de las competencias socioemocionales del profesor al estar organizadas en niveles de progresión distintos. En este sentido, las diferencias existentes en las estructuras neuronales que se encargan del uso de información con carga afectiva llevan a suponer que estas capacidades están unidas a la noción de aprendizaje.

Así pues, se describe de manera general el *four branch model*, modelo que se desprende de la teoría de IE de Salovey & Mayer (1990).

2.3.1 The Four Branch Model

La teoría de inteligencia emocional de Salovey y Mayer destaca el uso adaptativo de la información que se desprende de los sentimientos como experiencias afectivas conscientes. En palabras de los autores, el concepto de inteligencia emocional “está enfocado en el tapiz complejo y potencialmente inteligente del razonamiento emocional en la vida cotidiana” (Mayer & Salovey, 1997, p. 9).

Se asume que existen reglas y leyes generales que pueden ser utilizadas en el reconocimiento y razonamiento con los sentimientos. En este sentido, puede señalarse que las emociones muestran conocimiento acerca de las relaciones de una persona con el mundo. Por ejemplo, que la felicidad típicamente indica una relación armónica de uno mismo con los demás o que la ira refleja el sentimiento de una injusticia. Adicionalmente, se reconoce la necesidad de considerar la cultura de las personas para lograr desarrollar IE.

Desde esta teoría, se define a la inteligencia emocional como la capacidad para percibir valorar y expresar emociones; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

La inteligencia emocional puede ser pensada en un continuo de capacidades que van de aquellas en un nivel relativamente inferior, en el sentido de llevar a cabo funciones psicológicas fundamentales, a otras que son evolutivamente más complejas y operan en el servicio de auto-gestión y logro de metas. Estas habilidades pueden ser organizadas jerárquicamente en cuatro ramas o dimensiones. Además, cada una de las ramas está conformada por sub-habilidades, las cuales también son organizadas acorde a su complejidad, de tal forma que las sub-habilidades más sofisticadas dependen cada vez más del desarrollo de las otras ramas del modelo.

De lo anterior se desprende el modelo catalogado como *four branch model*, el cual se representa en la Tabla 2.

Tabla 2

The four branch model de Mayer y Salovey

Ramas de capacidades
<p>4. Regulación de las emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Estar abierto a sentimientos agradables y desagradables. 4.2 Monitorear y reflexionar sobre emociones. 4.3 Comprometerse o separarse de estados emocionales. 4.4 Gestionar emociones en uno mismo. 4.5 Gestionar emociones en los demás.
<p>3. Comprensión y análisis de la información emocional y uso del conocimiento emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Comprender cómo emociones diferentes se relacionan entre sí. 3.2 Comprender las causas y consecuencias de diferentes emociones. 3.3 Interpretar sentimientos complejos, mezclas de estos o estados contradictorios. 3.4 Comprensión de la transición entre emociones.
<p>2. Facilitación emocional de actividades cognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Redirigir y priorizar el pensamiento con base en los sentimientos. 2.2 Usar emociones para facilitar el juicio. 2.3 Capitalizar sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen. 2.4 Usar estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.
<p>1. Percepción, valoración y expresión de la emoción</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Identificar emociones en los estados subjetivos propios. 1.2 Identificar emociones en los demás. 1.3 Expresar emociones de manera precisa. 1.4 Discriminar entre sentimientos; entre expresiones honestas y deshonestas de sentimientos.

Nota. Adaptado de *Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement* (p. 281), por P. Salovey, A. Woolery y J. D. Mayer, (2001), *Blackwell Publishers Ltd.*

La Tabla 2 resume cada una de las cuatro ramas del modelo. Sin embargo, con la intención de brindar mayor detalle de cada una de estas, se retoman los aportes de Mayer & Salovey (1997) para describirlas en párrafos posteriores.

Percepción, Valoración y Expresión de las Emociones. Se trata de habilidades de procesamiento de información básicas en las cuales la información relevante consiste en sentimientos y estados de ánimo. Esta rama tiene como base la precisión en la que un individuo puede identificar estos fenómenos afectivos a través de contenido emocional. Por lo tanto, incluiría el registro, la atención y la identificación de los mensajes no verbales que reflejarían el estado emocional de una persona, tal es el caso de expresión corporal o facial,

tono de voz, etc., y saber apreciarlas o actuar adecuadamente en función del estado emocional percibido, lo que supondría haber adquirido una de las sub-habilidades de esta primera rama, concretamente la discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras o no de los mismos.

La rama descrita comienza con los primeros años de vida. Lo anterior ha sido señalado por Ekman (1993) quien, al indagar en el reconocimiento de la expresión facial en seres humanos argumenta que, la habilidad para reconocer y comunicar la emoción en este componente, parece, al menos en parte, innata, tal como puede ser constatado en recién nacidos que prestan atención a la información que revelan las caras de los adultos con quienes interactúan. En cuanto a la expresión de las emociones, también se señala que, desde el nacimiento, los bebés tienen la capacidad para imitar expresiones emocionales de los adultos que los rodean.

Adicionalmente, los autores señalan que aquellas personas que son más precisas en percibir y responder a sus propias emociones, también pueden serlo con las emociones de otros. Por ende, una peculiaridad particularmente emocionante entre la valoración emocional y expresión es que ambas habilidades parecen estar relacionadas a la empatía, es decir, la capacidad para comprender los sentimientos del otro y re-experienciales en uno mismo.

Facilitación del Pensamiento a través de la Emoción. Se refiere a la emoción actuando sobre la inteligencia, es decir, a cómo las emociones se introducen en el sistema cognitivo y alteran las cogniciones en las que se sustenta el pensamiento. Las emociones operan desde el inicio para indicar cambios importantes en la persona y el contexto. A medida que la persona madura, las emociones comienzan a configurar y mejorar el pensamiento al dirigir la atención de una persona hacia cambios importantes.

En palabras de Mayer y Salovey, una segunda contribución de la emoción al pensamiento es la generación de emociones “bajo demanda”, de manera que puedan ser comprendidas de mejor forma, por ejemplo, al cuestionarse lo que siente otra persona. En una persona con mayor madurez, la capacidad para generar sentimientos ayuda con la planificación y la toma de decisiones. Existe entonces lo que ambos autores catalogan como un teatro emocional de la mente, en el cual las emociones pueden ser generadas, sentidas, manipuladas y examinadas para ser comprendidas de mejor forma.

Las habilidades posteriores de esta rama conforman un conjunto de pensamientos más sofisticados. Por ejemplo, la emocionalidad puede ayudar a considerar múltiples perspectivas donde el juicio es congruente con el estado de ánimo, ya que estados de ánimo positivos llevan a pensamientos optimistas, mientras que estados de ánimo negativos llevan a pensamientos pesimistas. En este mismo sentido, se reconoce que diferentes formas de razonamiento (inductivo/deductivo) pueden ser facilitados acorde a diferentes estados de ánimo.

Comprensión de las Emociones. Se refiere a la capacidad para comprender los fenómenos afectivos y utilizar el conocimiento emocional. Después de reconocer las emociones en uno mismo y los demás, se comienza a etiquetarlas y a percibir relaciones entre esas etiquetas, por ejemplo, que muchas emociones forman conjuntos a lo largo de continuos de algunas características como la intensidad.

Se comienza a reconocer similitudes y diferencias entre palabras que denotan emociones, por ejemplo, entre gustar y amar. Posteriormente, se aprende lo que cada sentimiento significa en términos de relaciones a través del establecimiento de un enlace de etiquetas a situaciones específicas, por ejemplo, en la conexión entre la tristeza y la pérdida que le precede. Este conocimiento emocional comienza en la infancia y continúa aumentando a lo largo de la vida, con una mayor comprensión de estos significados emocionales.

Se comienza a reconocer la existencia de emociones complejas o contradictorias en ciertas circunstancias. Probablemente a este nivel de desarrollo, la mezcla o combinación de emociones también es identificada

Regulación de las Emociones. La rama más compleja de la figura se refiere a la regulación consciente de las emociones para potenciar el crecimiento personal y social. Las reacciones emocionales deben ser toleradas, incluso bienvenidas cuando ocurren independientemente de su valencia emocional. Solo si una persona atiende a los sentimientos algo se puede aprender de ellos. Por esta razón, esta rama comienza con la apertura a los sentimientos.

Posteriormente, se comienza a aprender que las emociones pueden estar separadas del comportamiento. Como consecuencia de estrategias de regulación rudimentarias que se aprenden durante la infancia, se logra conectarse y desconectarse de las emociones en tiempos apropiados.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A medida que el individuo madura, surge también una meta-experiencia o reflexión de los estados de ánimo y emociones, por ejemplo, al señalar que una emoción está influyendo en el pensamiento, de tal manera que son reflexiones conscientes sobre respuestas emocionales en lugar de simple percepciones de sentimientos. La meta-experiencia del estado de ánimo parece divisible en dos partes: meta-evaluación y meta-regulación. La evaluación incluye qué tanta atención se pone a los estados de ánimo propios y que tan claros, típicos, influyentes o razonables. Por otro lado, la regulación se refiere a sí el individuo intenta mejorar un estado de ánimo negativo, calmar uno positivo o mantenerlo tal como está.

Como puede observarse en la descripción de cada una de las dimensiones del modelo, se enfatiza en que, al tratarse de capacidades cognitivas, existe la posibilidad de que estas mejoren a través de la maduración biológica y la práctica. Del mismo modo, se sugiere que el desarrollo de capacidades emocionales debe seguir determinado orden, puesto que aquellas situadas en niveles superiores requieren necesariamente de un nivel previo de desarrollo en las dimensiones más elementales. Ambos argumentos son relevantes para la posible implementación de intervenciones educativas destinadas al logro de este tipo de capacidades.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que no existe consenso científico respecto a las dimensiones que conforman la IE, pero, más allá del debate en torno al concepto, si hay un acuerdo generalizado: es importante el desarrollo de competencias emocionales como elementos más ligados al contexto y el aprendizaje. Según Bisquerra et al. (2015), la inteligencia emocional se puede considerar una variable psicológica más que puede favorecer o dificultar el aprendizaje y la demostración de competencias. A partir de este último supuesto es que sustenta la intervención propuesta en este estudio y en consecuencia, se expone en los siguientes apartados la comprensión del término “educación socioemocional” y el producto que se espera de esta.

2.4 Educación Socioemocional: Objeto de Intervención

La Educación Socioemocional hace referencia a un proceso educativo que debe estar presente a lo largo de toda la vida del individuo, y que busca un desarrollo humano integral a través de ciertas competencias consideradas esenciales en la dimensión social y emocional. Para efectos de esta investigación, la educación socioemocional es comprendida como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las

competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.27).

Dentro del conjunto de aportaciones localizadas en la literatura especializada en el tema (CASEL, 2021; *Department for Children, schools and families* [DCSF], 2010; *Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica* [GROP], 2022; SEP, 2017), se justifica la elección del término debido a que se busca hacer un mayor énfasis en los procesos por los cuales tales conocimientos y habilidades son adquiridos, desviando el enfoque de los estudiantes individuales hacia el contexto en el cual aprenden y crecen (Reeves & Le Mare, 2017). Asimismo, este constructo permite resaltar que todo aprendizaje es relacional, incluyendo el emocional. Sin embargo, pueden tomarse como sinónimos aquellos términos como Educación Emocional o *Social and Emotional Learning*.

Esta definición supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto (Bisquerra, 2016), es decir, ahora se trata de impartir conocimientos teóricos y prácticos de las emociones y no solo educar poniendo afecto en el proceso educativo. Además, se señala que al hablar de un proceso “continuo y permanente”, es referirse a una instrucción que comienza desde el nacimiento y debe continuar hasta la vida adulta, incluyendo todos los niveles educativos por los que pueda cursar un individuo; por lo tanto, la familia debe tomar un rol primario en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Los programas socioemocionales son una forma de prevención primaria inespecífica, entendiendo como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención de estrés, depresión, violencia, impulsividad, ansiedad, etc. (Bisquerra, 2012). Con esto se pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas situaciones o prevenir su ocurrencia.

Hay que tener muy claro que la Educación Socioemocional abarca más que la educación de la inteligencia emocional, pues le interesa el desarrollo social y emocional en su conjunto y no exclusivamente de la inteligencia emocional (Pérez, Cejudo & Benito, 2015; citados en Bisquerra et al., 2015). A pesar de que en ocasiones estos dos conceptos tienen a ser tratados como el mismo fenómeno, es prudente señalar que no todos los programas de educación socioemocional buscan el desarrollo de la IE.

2.4.1 Competencias Socioemocionales como Objetivo de la ESE

Más allá del debate existente en torno a la categoría de modelo que debe adoptar la inteligencia emocional o los factores que conforman el constructo, existe un acuerdo generalizado en la literatura localizada referente al tema: es importante el desarrollo de competencias socioemocionales como elementos ligados al contexto y el aprendizaje.

Lo anterior implica en gran medida a la propuesta denominada como Educación Socioemocional. Como ha sido señalado en apartados anteriores, esta propuesta busca optimizar el desarrollo humano y el logro de bienestar a través de la adquisición de competencias socioemocionales (Bisquerra, 2011, 2016). Por lo tanto, el producto esperado de la ESE es el logro de aquellas competencias que favorezcan una interacción efectiva tanto con elementos intrapersonales como interpersonales.

El constructo de “competencia” está basado en la idea de “calificaciones en la vida” y dimensiones del alumno que pueden tener un crecimiento (McClelland, 1973), es decir, centrarse en algo que se puede aprender. Hace alusión a un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, puesto que no pretende ser una representación ideal de todo el proceso educativo, sino que solo se enfoca en determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano. El enfoque por competencias puede llevarse a cabo desde algún modelo pedagógico, o una integración de los mismos (Tobón, 2008).

Con base en lo anterior, se puede argumentar que el constructo de competencias socioemocionales se apropia de características como las siguientes: se pueden desarrollar a lo largo de toda la vida, incluye una movilización de saberes de diversa índole referentes a la emoción y la prosocialidad, y siempre se pueden mejorar. Además, al ser consideradas como parte fundamental del éxito de las personas en la vida, están unidas fuertemente a la noción de educación.

Las competencias socioemocionales, desde una clasificación de competencias basada en áreas temáticas, pueden señalarse como un tipo de competencias genéricas, entendidas estas como “aquellas capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, deben ejercitarse en todos los planes de estudio” (Sanz de Acedo, 2010, p.19).

Sanz de Acedo (2010) organiza las competencias genéricas en cuatro grupos: cognitivas, socioafectivas, tecnológicas y metacognitivas. Las competencias

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

socioemocionales pueden ser categorizadas dentro de las competencias socioafectivas y por lo tanto, adquirir las propiedades de las competencias genéricas. Esto es relevante puesto que nos indica que las competencias socioemocionales deben estar presentes en todo el trayecto formativo escolar y, adicionalmente, deben ampliarse a los demás contextos de vida de las personas.

Las competencias socioemocionales son el resultado de un proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que este tipo de competencias son de las más difíciles de adquirir (Bisquerra, 2011), por lo cual es indispensable una intervención constante dentro y fuera del aula para propiciar efectos positivos en el desarrollo humano.

El término *competencias socioemocionales*, utilizado en este estudio, a diferencia de algunos otros conceptos señalados dentro de la línea de investigación de la educación emocional, tiende a enfatizar el proceso social dentro del cual se adscribe un aprendizaje (donde se incluye el emocional). Por otro lado, este término se apoya en el supuesto de que las emociones son fenómenos inminentemente sociales.

Del mismo modo, se ha optado por abordar el término en plural como resultado de la identificación de un conjunto de variables fundamentales en las propuestas de autores que abordan la inteligencia emocional y la educación emocional y no solo una en específico. Al respecto, Pérez (2011; citado en Bisquerra et al., 2015), menciona que no hay evidencia de que exista algo unitario que pueda denominarse competencia emocional general, ni por el momento se dispone de ningún instrumento de evaluación que mida de forma conjunta sus componentes.

Al igual que en el constructo de IE, concepto que a la par de otros referentes fundamentan las competencias socioemocionales, se han presentado un conjunto de propuestas de modelos de CSE que buscan favorecer los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas o la consecución de objetivos específicos. Se rescatan en la Tabla 3 algunos de los principales modelos que han surgido en poco más de veinte años de investigación e intervención.

Tabla 3

Modelos de competencias socioemocionales propuestos en la literatura

Modelo	Competencias, dimensiones o habilidades específicas.
Modelo Pentagonal de Bisquerra y GROPE (Bisquerra, 2003, 2016)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional. 2. Regulación emocional. 3. Autonomía emocional. 4. Competencia social. 5. Competencias para la vida y el bienestar.
Modelo de Competencias de CASEL (2021)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia de sí mismo. 2. Autocontrol. 3. Conciencia social. 4. Habilidades relacionales. 5. Toma de decisiones responsable.
Modelo de Saarni (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia del estado emocional personal. 2. Capacidad de discernir las emociones de los demás. 3. Uso de vocabulario emocional comúnmente disponible en la propia cultura. 4. Involucramiento empático y comprensivo. 5. Comprensión del estado emocional interno (no necesita corresponder a la expresión exterior). 6. Uso de la autorregulación (capacidad de afrontamiento). 7. Inmediación emocional, autenticidad de exhibición expresiva y grado de reciprocidad o simetría dentro de una relación. 8. Autoeficacia emocional.
Modelo de CSE de Mikulic (Mikulic et al., 2015)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional 2. Regulación emocional. 3. Empatía. 4. Expresión emocional. 5. Autoeficacia. 6. Prosocialidad. 7. Asertividad. 8. Optimismo. 9. Autonomía Emocional.
Modelo de competencia socioemocional (Aspelin, 2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser sensible y responsable. 2. Estar emocionalmente presente y controlar emociones. 3. Confirmar a los estudiantes y tener una influencia emocional sustentable.

Nota. Elaboración propia

Algunos de los modelos presentados en la Tabla 3 se encuentran en proceso de reformulación continua por parte de los investigadores, lo cual indica que aún no existe una delimitación clara sobre lo que representa exactamente el término competencias socioemocionales. Pese que hasta ahora no se cuenta con un consenso acerca de las variables que conforman las competencias socioemocionales (Mikulic et al., 2015), ya que cada uno de los modelos proponen competencias o dimensiones distintas, la Tabla 3 permite observar coincidencias relevantes en las dimensiones que trabajan cada uno de los modelos. Por ejemplo, se destaca la necesidad de abordar la conciencia de las emociones propias a la par del conocimiento de fortalezas y limitaciones personales dentro de una dimensión intrapersonal, la capacidad para regular o auto-controlar estados afectivos propios, la necesidad de comprender las emociones de los demás e involucrarse de manera empática con ellos o general conciencia social que permita el logro de relaciones interpersonales sanas.

Las constantes evidenciadas en estos modelos permiten proponer un modelo amplio de competencias que, en conjunto con elementos culturales o necesidades contextuales en un entorno específico, favorezcan la identificación de componentes necesarios dentro de una intervención educativa.

2.4.2 Metodología de la ESE

La metodología para el desarrollo de competencias socioemocionales debe ser eminentemente práctica (Bisquerra, 2016). La exposición teórica puede reducirse al mínimo; y resaltar el uso de dinámicas que permitan a los individuos interactuar con sus emociones y entre ellos.

Preferentemente se deben tratar asuntos de terceras personas. Es posible que se compartan emociones personales a los demás, pero nadie debe estar obligado a hacerlo; en lugares donde se haya establecido un clima de confianza idóneo, el docente puede consultar si alguien quiere compartir alguna experiencia emocional. Por tal motivo, la educación Socioemocional debe estar atada a principios éticos. No tomarlos en cuenta pudiera ser peligroso para los involucrados en el programa, es necesario ver a la emoción y a la ética como elementos unidos.

Acorde a CASEL (2021), la intervención socioemocional debe tener las características siguientes:

- Secuenciada: Las actividades que del programa se desprendan deben estar presentes de manera sistemática para poder fomentar el desarrollo de competencias.
- Activa: Las formas activas de aprendizaje ayudan a los estudiantes a adquirir nuevas habilidades y actitudes.
- Focalizada: Un componente que enfatiza centrarse en las competencias socioemocionales para el desarrollo personal y social.
- Explícita: El desarrollo de secuencias de aprendizaje debe apuntar a habilidades sociales y emocionales específicas.

La metodología didáctica se fundamenta en diversos enfoques y modelos educativos prácticos y experienciales. En consonancia con las orientaciones brindadas para el desarrollo de una intervención educativa en el profesorado, la presente investigación adopta como metodología la teoría del aprendizaje experiencial (D. Kolb, 1984). A través del aprendizaje experiencial se espera obtener una fuente de guía para el diseño instruccional así como para establecer el contenido pedagógico propio de la intervención. Se desglosa a continuación las características particulares de dicha teoría.

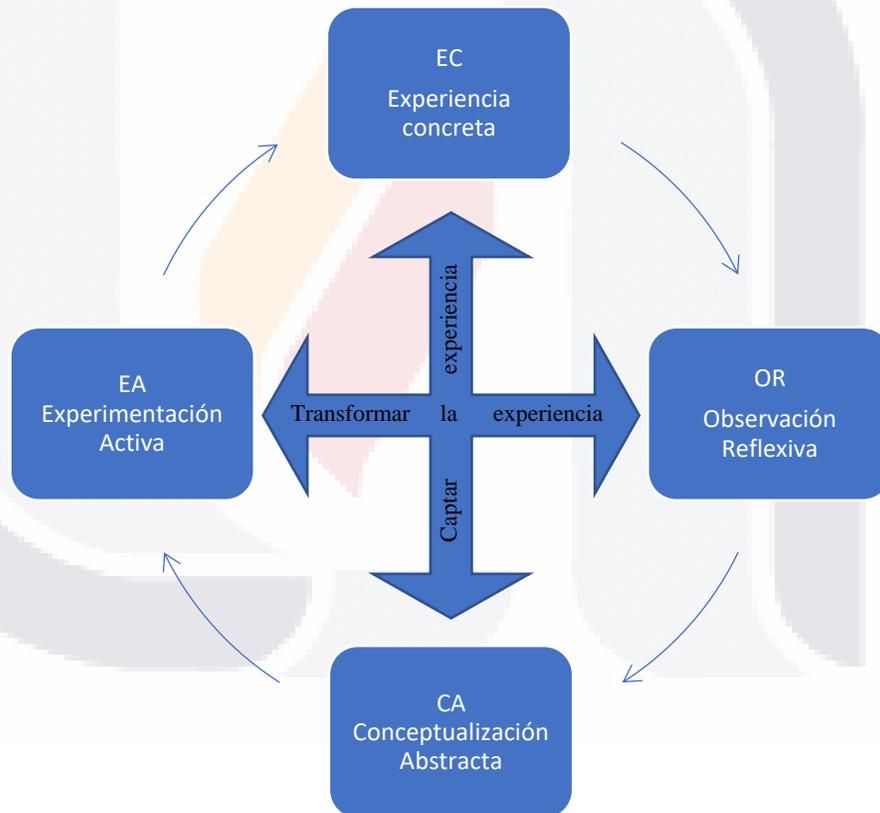
Teoría del Aprendizaje Experiencial. La teoría del aprendizaje experiencial (*experiential learning theory*) como su nombre lo hace evidente, enfatiza el rol central que tiene la experimentación en el proceso de aprendizaje. Es considerado como un modelo de aprendizaje integral y holístico, lo cual coincide con los principios filosóficos de la educación social y emocional, y busca que los diversos involucrados en el proceso aprendan continua y activamente de las situaciones personales y grupales.

La teoría del aprendizaje experiencial (ELT, por sus siglas en inglés) desarrollada por Kolb (1984), tiene sus orígenes en los trabajos experienciales de Dewey, Lewin y Piaget (D. Kolb et al., 1999). Desde esta postura, se señala que el aprendizaje resulta de la combinación de la obtención y transformación de la experiencia. El autor describe la teoría del aprendizaje experiencial como “una perspectiva dinámica de aprendizaje basado en un ciclo de aprendizaje conducido por la resolución de la dialéctica de acción/ reflexión de la experiencia y experiencia/ abstracción” (Kolb, 2015, p. 50), donde obtener experiencia se refiere al

proceso de incorporar información, mientras que transformar la experiencia hace alusión a cómo los individuos interpretan y actúan sobre tal información.

La teoría del aprendizaje experiencial puede ser representado gráficamente por un modelo compuesto por dos ejes: uno que muestra dos formas dialécticamente relacionadas de obtener experiencia: experiencia concreta (EC) y conceptualización abstracta (CA); y otro que indica dos formas dialécticamente relacionadas de experimentar la transformación: observación reflexiva (OR) y experimentación activa (EA). Dicho modelo se presenta en la Figura 2.

Figura 2
Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb



Nota: Adaptado de *The Experiential Learning Cycle* (p.51) por D. Kolb, 2015, Pearson Education.

Como puede apreciarse en la Figura 2, el ciclo en la teoría del aprendizaje experiencial hace referencia a un proceso natural holístico y recursivo de aprendizaje desde la experiencia que incluye, además de la actuación que debe presentarse sobre información

palpable, la reflexión y procesos de conceptualización del estudiante. Esto es contrario a concepciones donde se ve dicho proceso únicamente como una actividad para experimentar en contexto y en la acción. Por tanto, el aprendizaje experiencial desde esta postura no debe pensarse únicamente como actividades, *role playing*, juegos o proyectos de campo, puesto que se estaría ignorando la mitad del ciclo de aprendizaje (Kolb & Kolb, 2017).

La idea central es que el aprendizaje, y por lo tanto el conocimiento, requieren tanto la obtención de representación figurativa de la experiencia, a la cual Kolb (2015) señala como proceso de prensión (compuesto por aprehensión y comprensión) y la manipulación de tal representación, conocida como transformación (intención y extensión). Ni la obtención figurativa ni la transformación operativa por si solas son suficientes.

Una vez expuesta la concepción de aprendizaje que subyace a este modelo, es necesario caracterizar cada una de las fases. En palabras de Kolb et al. (1999), cada una de estas pueden ser definidas de la siguiente manera:

- Experiencia concreta (EC): Actividad orientada a la percepción de nueva información a partir de probar las cualidades concretas o tangibles del mundo, confiando en nuestros sentidos y siendo parte de una realidad concreta. Posteriormente, Kolb (2015) señala que este proceso se alinea a la idea de “aprehensión” y a la comprensión de conocer cómo es una experiencia por virtud de tenerla, siendo concreta, holística y espacial.
- Conceptualización abstracta (CA): Consiste en percibir, captar o apoderarse de nueva información a través de la representación simbólica; pensando, analizando o planificando sistemáticamente, en lugar de utilizar las sensaciones como guía. Esta acción es abstracta, simbólica, analítica y verbal, por lo que su comunicación puede trascender tiempo y espacio.
- Observación reflexiva (OR): transformación o proceso de la experiencia a través de observar a otros que están involucrados en la experimentación y reflexionar sobre lo que pasa. Son acciones o sistemas de transformación internalizados.
- Experimentación activa (EA): Pasar directamente a la experiencia y comenzar a hacer cosas. Esta fase se alinea a la idea de acciones comportamentales del

pensamiento (Kolb, 2015), lo cual supone un proceso de extraversión (extensión).

A pesar de que el modelo se presenta como un ciclo de aprendizaje idealizado donde el aprendiz toca todas las bases, es importante puntualizar que estas dimensiones básicas no son continuas, cada uno representa una oposición dialéctica entre orientaciones que se mejoran mutuamente y a la par son independientes. Por un lado, la aprensión y comprensión son cada uno modos diferentes de obtener experiencia (experiencia concreta y conceptualización abstracta respectivamente); por otro lado, la intención y extensión son formas independientes de transformarla (observación reflexiva y experimentación activa), y parecen ser controlados en parte por el separado e interrelacionado sistema nervioso simpático y parasimpático. Por tanto, no necesariamente deben seguir un orden previamente establecido, lo que da pauta a establecer nuevas rutas didácticas dentro de cada contenido abordado.

Perfil del Rol del Educador. Con base en los aportes de la teoría del aprendizaje experiencial, posteriormente Kolb et al. (2014) profundizaron en el papel que el educador debía adoptar dentro de cada fase del proceso. Como resultado, se creó el perfil del rol del educador, el cual surgió con el objetivo de asistir a los educadores en la aplicación de los conceptos de la teoría en el ciclo de aprendizaje. A través de diversas observaciones a lo que fue considerado “docentes exitosos”, encontró que mostraban una tendencia a organizar sus actividades en cada fase del ciclo cambiando el rol con el cual interactuaban. Entendemos la palabra educador como un concepto amplio que engloba al de docente, dentro del cual se toman roles no únicamente en el aula.

Conforme a lo anterior, se rescatan en este apartado los roles propuestos por Kolb et al., (2014). Se pretende de que el perfil del rol del educador se convierta en un enfoque que guíe la práctica dentro de la educación socioemocional para responder adecuadamente a cada una de las etapas o fases propuestas, desarrollando flexibilidad para lograr procesos de enseñanza más efectivos. Se muestra en la Figura 3 cada una de las etapas.

Figura 3
Rol del educador



Nota. Adaptado de *Educator rol profile* (p.220), por A. Y. Kolb, D. A. Kolb, A. Passarelli y G. Sharma, 2014, *Simulation & Gaming*, 45 (2).

La Figura 3 destaca cuatro roles principales alineados a las fases de la ELT, dentro de los cuales se puntualizan las características de cada uno. De manera general, se puede observar que en del rol de facilitador, el docente se encarga de ayudar a los estudiantes a estar en contacto con su experiencia personal y reflexionar sobre esta, creando relaciones personales con cada uno. En el rol de experto, se ayuda a los estudiantes a organizar y conectar sus reflexiones al conocimiento base del tema. En el rol de evaluador, se pretende que se ayude al alumno a dominar la aplicación de conocimientos y habilidades a fin de alcanzar los requerimientos. Y por último, el rol de *coach* implica que el profesor ayude a los estudiantes a aplicar su conocimiento para lograr sus metas, brindando formas de obtener retroalimentación sobre su propio desempeño.

Se describe de manera más clara los distintas creencias, metas, estilos y prácticas asociadas a cada rol dentro de la Tabla 4.

Tabla 4

Creencias, metas, estilos y prácticas asociadas a los roles del educador

Rol	Creencias “El aprendizaje ocurre mejor cuando...”	Metas “Los estudiantes desarrollan...”	Estilo “Como docente, prefiero ser...”	Prácticas “Formas instruccionales que utilizo”
Facilitador	Comienza con la experiencia de los estudiantes	Empatía y comprensión de los demás.	Creativo, cálido, seguro.	Discusiones de clase, diarios, historias personales.
Experto	Los nuevos conceptos son integrados en marcos mentales existentes	Capacidades analíticas y conceptuales.	Autoritario, lógico.	Exposiciones, lecturas, evaluaciones escritas.
Evaluador	Estándares claros y retroalimentación son brindados.	Habilidades de resolución de problemas.	Estructurado, orientado a metas, objetivo.	Tareas para calificar, trabajo en laboratorio.
Coach	Toma lugar en un contexto real	Capacidad para trabajar con otros.	Colaborativo, que toma riesgos.	Proyectos de campo, simulaciones, juego de roles.

Nota. Adaptada de *Beliefs, Goals, Styles, and Practices Associated With Educator Roles* (p.222), por A. Y. Kolb, D. A. Kolb, A. Passarelli y G. Sharma, 2014, *Simulation & Gaming*, 45 (2).

En suma, la puesta en práctica de la teoría del aprendizaje experiencial supone ser conscientes no únicamente de las fases que componen el modelo cíclico, sino también adoptar un rol para cada una de estas fases en conjunto con objetivos y estilos de enseñanza definidos. La definición de prácticas asociadas al rol del docente va más allá de la mera experiencia de forma tangible, puesto que una exposición o una evaluación escrita pueden convertirse en formas adecuadas de adoptar y transformar la experiencia. Asimismo, en línea con las recomendaciones de Bisquerra (2009) quien señala el modelado como estrategia didáctica para la educación socioemocional, podemos indicar que la ELT puede implicar el uso de modelado como un recurso más para promover el aprendizaje, por lo que se incluye

dentro de un enfoque más amplio y permite aprovechar otras interacciones con los estudiantes.



CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL: LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN MÉXICO

Planes y programas de estudio para educación básica, a través del documento *Aprendizajes clave para la educación integral*, es el planeamiento propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con varios especialistas y profesionales de la educación en México que tiene por objetivo sentar las bases para asegurar que la educación que reciben los alumnos sea relevante, significativa y de calidad.

Se muestra en este capítulo de la investigación los lineamientos identificados en los planes de estudio de educación básica que dan sustento a la educación socioemocional y su implementación en las aulas en el contexto nacional. Se resaltan sus objetivos principales, organización de los contenidos, así como las dimensiones de competencias socioemocionales abordadas.

De mismo modo, se identifica la inserción de un programa de educación socioemocional en planes de estudio de escuelas normales. Se describen los propósitos generales, así como algunos elementos que se abordan en el programa para la licenciatura en educación primaria.

Tomando en consideración que las competencias socioemocionales han sido definidas como un tipo de competencias genéricas que pueden ser desarrolladas en todo el trayecto formativo, desde educación inicial hasta programas profesional de formación continua, se busca analizar su punto de partida con la intención de identificar rutas que permitan desarrollar programas de intervención de calidad en el profesorado, alineados a los propósitos del currículo educativo y que se apeguen a una práctica culturalmente relevante.

3.1 Panorama de la Educación Socioemocional en Educación Básica

Acorde a lo que se menciona en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral*, la educación socioemocional se define como:

Proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar

decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 518).

El programa está orientado al logro del bienestar a través de la gestión eficiente de los estados emocionales, el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, y la consecución de metas en la vida.

La educación socioemocional se inserta dentro de uno de los tres componentes curriculares generados en el plan de estudios, denominado área de desarrollo personal y social. En conjunto con la educación socioemocional, se incluyen también las artes y la educación física. Se menciona que los integrantes de tal componente no deben recibir tratamiento de asignaturas, y que requieren enfoques y estrategias de evaluación diferentes a los otros componentes curriculares. Dentro de las particularidades de esta área de desarrollo, se añade también de contar con metodologías de enseñanza-aprendizaje vivenciales/experienciales, tal como se resalta en el apartado 2.4.3 de la presente investigación.

En educación preescolar y primaria, el desarrollo del programa está a cargo del docente de grupo. En la educación secundaria recibe el nombre de Tutoría y Educación Socioemocional y su impartición está a cargo del tutor del grupo. Se le asignan 30 minutos de trabajo lectivo a la semana en primaria, y una hora a la semana en secundaria dentro del espacio de la tutoría, pero esto no la limita al tiempo establecido, ya que es un área transversal, lo que significa que debe estar ligada al trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas y componentes curriculares en diferentes momentos de trabajo.

Los planteamientos estipulados en el párrafo anterior sugieren la necesidad de contar con un profesorado preparado para poder abordar contenidos socioemocionales siguiendo diferentes formas de hacerlo, como ha sido plasmado en el informe *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy* (European Commission/ EACEA, 2012, citado en Bisquerra & Mateo, 2019), donde se plantea que el docente puede seguir tres líneas de intervención: 1) transversalidad; 2) integración curricular; y 3) materia independiente. En los tres casos la complejidad es alta y se eleva si no se brindan elementos metodológicos y de desarrollo a los profesores. Una correcta implementación de estas líneas de intervención puede favorecer el logro de los aprendizajes planteados a lo largo del trayecto formativo o, caso contrario, puede convertirlo en un esfuerzo poco sistemático y

productivo para el logro del bienestar. En palabras de Nobile (2017), el desconocimiento en el área puede favorecer que se reduzca la educación socioemocional a una práctica terapéutica, extrapolada de situaciones y contextos escolares.

La planeación didáctica considera 25 indicadores de logro de habilidades específicas para cada grado de primaria y secundaria, con lo que se pueden trabajar las 5 dimensiones socioemocionales planteadas. Estos indicadores de logro se encuentran alineados a los propósitos generales de la educación socioemocional en educación básica, los cuales se presentan a continuación.

1. Lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno.
2. Aprender a autorregular las emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica, a partir de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a convivir en la inclusión y el aprecio por la diversidad.
3. Comprender al otro de manera empática y establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás, mirando más allá de uno mismo.
4. Fortalecer la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas.
5. Aprender a escuchar y a respetar las ideas de los otros, tanto en lo individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de trabajo colaborativo.
6. Cultivar una actitud responsable, positiva y optimista, y una percepción de autoeficacia tal que le permita al estudiante mantener la motivación para desempeñarse con éxito en sus actividades cotidianas.
7. Desarrollar la capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos.
8. Minimizar la vulnerabilidad y prevenir el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la deserción escolar, el estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia y el suicidio, entre otros.

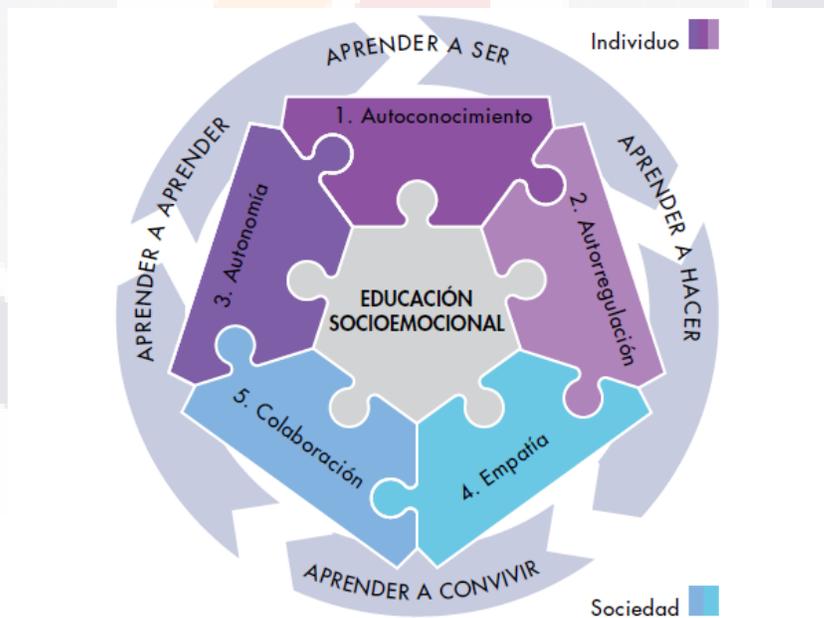
Se señala que los propósitos que aquí se presentan se alinean y complementan los propósitos que orientan la educación socioemocional en la Educación Media Superior (EMS) a través del programa Construye T, generando así un desarrollo gradual de las competencias socioemocionales a lo largo de la educación obligatoria.

3.1.1 Dimensiones de las Competencias Socioemocionales en Educación Básica

El área de Educación Socioemocional en educación básica propone cinco dimensiones de competencias socioemocionales que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas. Las tres primeras pertenecen al plano intrapersonal y las restantes, a un plano interpersonal o de interacción social. Las dimensiones que integran la propuesta son: 1) autoconocimiento; 2) autorregulación; 3) autonomía; 4) empatía; y 5) colaboración. Obsérvese en la figura 5 el modelo de educación socioemocional propuesto para educación básica.

Figura 4

Dimensiones de la Educación Socioemocional en el modelo de la SEP



Nota. Adaptado de *Descripción de los Organizadores Curriculares* (p.537), por SEP, 2017.

Como puede apreciarse en la Figura 4, las competencias socioemocionales son abordadas como un constructo multidimensional, similar a las propuestas de algunos otros

modelos existentes en la literatura (Bisquerra, 2007; CASEL, 2021; Mikulic at al., 2015). Dentro de cada competencia o dimensión, se rescatan un conjunto de habilidades específicas. A pesar de que no existe un acuerdo general sobre las dimensiones o competencias socioemocionales que permiten el logro del bienestar, el modelo al que se hace referencia muestra variables importantes del constructo con base en las coincidencias de otros modelos de CSE y de IE y que en su mayoría se han presentado en apartados previos de esta investigación.

Se describen a continuación cada una de las dimensiones de competencias socioemocionales señaladas por la SEP (2017).

Autoconocimiento. El autoconocimiento implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar. Esta dimensión incluye las siguientes habilidades específicas:

- Atención
- Conciencia de las propias emociones
- Autoestima
- Aprecio y gratitud
- Bienestar

Autorregulación. La autorregulación es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo.

La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados

emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflitivas. Las siguientes habilidades específicas conforman el constructo señalado.

- Metacognición
- Expresión de las emociones
- Regulación de las emociones
- Autogeneración de las emociones para el bienestar
- Perseverancia

Autonomía. Capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer y a convivir. El ejercicio de la autonomía implica poseer un sentido de autoeficacia, es decir, de confianza en las capacidades personales para manejar y ejercer control sobre las situaciones que nos afectan, y un sentido de agencia, es decir, de capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás. Incluye habilidades como:

- Iniciativa personal
- Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones
- Liderazgo y apertura
- Toma de decisiones y compromisos
- Autoeficacia

Empatía. La empatía es la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, ya que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros. Es la chispa que detona la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana.

Algunos autores opinan que la empatía se puede definir en términos de una teoría multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos. Los componentes afectivos están relacionados con sentir las emociones de otras personas, mientras que los cognitivos se ocupan de la habilidad para entender las causas de los estados emocionales de los demás. Las habilidades específicas que integran el constructo son:

- Bienestar y trato digno hacia otras personas
- Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo

- Reconocimiento de prejuicios asociados a la diferencia
- Sensibilidad hacia grupos que sufren discriminación o exclusión
- Cuidado de otros seres vivos y la naturaleza

Colaboración. Es la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales, para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad. Se aprende a través del ejercicio continuo de la comunicación asertiva, la responsabilidad, la inclusión, el manejo de conflictos y la interdependencia, que en conjunto aportan al saber convivir para saber ser y hacer en comunidad. Está compuesta por las siguientes habilidades específicas:

- Comunicación asertiva
- Responsabilidad
- Inclusión
- Resolución de conflictos
- Interdependencia

La exposición del modelo de competencias socioemocionales propuesto por la SEP para educación básica permite situarlo como una variable compuesta, es decir, una variable integrada por una serie de indicadores o habilidades específicas dentro de cada dimensión, que incluye no únicamente capacidades relacionadas al trabajo y razonamiento con las emociones para potenciar el pensamiento, sino también como una propuesta para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores asociados al logro metas personales y colectivas así como de una identidad saludable que pueda influir en el bienestar personal.

Como ya ha sido señalado en párrafos anteriores, este modelo se nutre de un conjunto de propuestas teóricas existentes en el área, por lo cual pueden observarse la inclusión de elementos presentes en más de un modelo de competencias socioemocionales. Asimismo, el modelo de CSE de la SEP enfatiza algunas dimensiones socioemocionales con la intención de contribuir al desarrollo de una visión plural, apreciativa y solidaria requerida para convivir en un contexto sociocultural diverso como lo es el caso de México (Bisquerra & Chao, 2021).

Con base en el contexto proporcionado y con la intención de realizar una intervención en el área de la formación de profesores alineada a criterios de calidad, lo cual implica tomar en cuenta los estándares propuestos en el contexto donde la intervención se ha diseñado, que sea culturalmente relevante y apropiada para el desarrollo de los participantes (Weissberg et al., 2016), se decidió adoptar dicho modelo para la investigación propuesta.

Se espera que el desarrollo de la presente investigación basada en el modelo de competencias socioemocionales de la SEP contribuya a brindar respuestas a las necesidades sociales y emocionales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias de la educación formal a través de la formación del profesorado. Del mismo modo, se espera que la adopción de un modelo pertinente al contexto nacional propicie el fortalecimiento de áreas asociadas a la educación socioemocional como lo pueden ser estándares, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En suma, el desarrollo de intervenciones educativas a partir del modelo propuesto puede representar una oportunidad importante para lograr una mejora en las competencias socioemocionales del profesorado y que posteriormente pueda impactar en una práctica educativa contextualizada.

3.2 La ESE en el Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales

Ante la evidencia obtenida referente a la importancia de la implementación de programas de educación socioemocional en grupos de distintas edades, se enfatiza que su puesta en práctica requiere que los profesionales de la educación desarrollen, en primera instancia, dichas competencias socioemocionales para posteriormente lograr transmitir las con éxito en los contextos escolares donde se desenvuelven.

En este sentido, el Sistema Educativo Mexicano ha implementado una propuesta de formación en el área para docentes en formación. Tomando en consideración los objetivos de investigación, se revisa a continuación lo planteado para la licenciatura de primaria en educación normal por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), lo cual permite señalar los propósitos, contenidos metodología de intervención esperados.

3.2.1 Perfil de Egreso de los Estudiantes

El plan de estudios 2018 se sustenta en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, puesto que un cambio

que busque la calidad educativa y alcanzar todos los objetivos que esto conlleva, por consecuencia debería considerar la formación de sus maestros.

El perfil de egreso de la educación normal está plasmado en el plan de estudios 2018 en dos tipos de competencias: genéricas y profesionales. Dentro de las competencias profesionales, con relación a los aprendizajes socioemocionales, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2021) señala que al egresar de la licenciatura el estudiante será capaz de:

- Detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Incorporar los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.
- Seleccionar estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.

En cuanto a las competencias genéricas (para una mejor comprensión del concepto véase apartado 2.4.2), el plan de estudios menciona las siguientes:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Se señala que cada uno de los cursos que se encuentran dentro de la malla curricular de la licenciatura debe contribuir al logro de las competencias enunciadas. Como puede observarse, las competencias genéricas planteadas tienen relación con algunas competencias socioemocionales propuestas en planes y programas de estudio para educación básica.

Del mismo modo, se señala que dichas competencias se organizan tomando como referencia cinco dimensiones que conducirán a la definición de un perfil específico para desempeñarse en la educación primaria. Por lo tanto, se espera que el docente conozca a sus alumnos, organice y evalúe el trabajo educativo, busque la mejora continua dentro de su ámbito profesional, asuma responsabilidades legales y éticas de la profesión y participe en el funcionamiento eficaz de la escuela para asegurar el éxito escolar de los alumnos.

3.2.2 Cursos de ESE dentro de la Malla Curricular

La malla curricular está organizada en cuatro trayectos formativos, en los cuales se identifican los espacios curriculares como elementos articulados y se explica el sentido de los saberes propuestos en cada curso. Los trayectos son: a) Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; b) Formación para la enseñanza y el aprendizaje; c) Práctica profesional; y d) Optativos. A continuación, se señalarán las finalidades formativas de cada trayecto que hacen alusión a la educación socioemocional.

Dentro del trayecto formativo *Bases teórico-metodológicas para la enseñanza* se pretende posibilitar la adquisición de los fundamentos teórico-metodológicos de la educación socioemocional que permita reconocer el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos.

En dicho trayecto formativo, se localiza el curso denominado *Educación Socioemocional*, planteado para desarrollarse en tercer semestre. Como se menciona en el programa de curso:

“...tiene como propósito general que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2019, p. 5).

Se rescata que además de habilitar a los futuros docentes para promover las competencias socioemocionales de las niñas y niños que transitan por primaria, este curso busca el desarrollo de las propias competencias socioemocionales de los estudiantes. La estructura general del curso está dividida en tres unidades de aprendizaje, los cuales buscan

brindar los fundamentos científicos de la educación socioemocional, la comprensión del desarrollo socioemocional en la infancia y brindar orientaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de programas.

Dentro de la unidad 3, se plantea que los docentes en formación conozcan y apliquen estrategias relacionadas a las dimensiones propuestas de educación socioemocional: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, las cuales servirán para orientar la práctica en las instituciones escolares y en cursos posteriores de la malla curricular. Por lo tanto, se puede apreciar coherencia con lo señalado en planes y programas de estudio para educación básica.

En el caso del trayecto *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*, la finalidad formativa es promover el uso de estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria y su articulación con el resto de las asignaturas. Se señala que comprende la formación en el saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar una práctica docente de alta calidad.

Adicionalmente, este trayecto se organiza en cuatro líneas formativas que se articulan con la estructura curricular de educación básica: 1) Lenguaje y comunicación; 2) Pensamiento matemático; 3) Estudio del mundo natural y social; y 4) Desarrollo Personal y social.

En esta última línea formativa se encuentra el curso denominado *Estrategias para el desarrollo socioemocional*, el cual se desarrolla en sexto semestre. Dicho curso tiene como objetivo principal que cada estudiante normalista seleccione, aplique y evalúe estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales (DGESuM, 2021).

Al igual que en el curso de *Educación Socioemocional*, en este curso se plantea como objetivo que los estudiantes normalistas desarrollen sus propias capacidades para conocer y gestionar sus emociones, establecer relaciones con sus colegas basadas en la empatía, la implicación y la colaboración y tomar decisiones responsables a la par de la promoción de estrategias para favorecer las competencias de los alumnos de primaria.

La estructura general del curso plantea la división del programa en tres unidades temáticas: 1) fundamentos teóricos del desarrollo socioemocional de los niños; 2) evaluación de las competencias socioemocionales en la persona de la niña y el niño del nivel primaria; y 3) estrategias para favorecer el desarrollo en la persona de la niña y el niño del nivel

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

primaria. Desde la posición de la DGE SuM (2021), se argumenta que dicha organización puede permitir al estudiante normalista ahondar en las características del desarrollo socioemocional de niñas y niños en edad de educación primaria.

Así pues, la inserción de la educación socioemocional en México nos permite advertir la relevancia de educar a los alumnos de forma integral, destacando conocimientos que tradicionalmente habían sido excluidos de los programas de formación. Desde la posición de Bisquerra (2003), quien argumenta que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida, se enfatiza la intención de abordar la formación socioemocional del profesorado como un primer paso en la mejora de esta línea de intervención en el contexto mexicano.

Aun cuando se observa coherencia entre la alineación de objetivos y contenidos planteados en DGE SuM con lo señalado en planes y programas de estudio para educación básica, es importante señalar que el logro de competencias socioemocionales en el profesorado implica un trabajo intencional y sistemático (Bisquerra, 2009), lo cual significa brindar a cada dimensión socioemocional un tiempo adecuado para propiciar el desarrollo de habilidades específicas y no quedarse únicamente en un saber de tipo declarativo, lo cual es una posibilidad al reducir su tiempo de trabajo a una unidad temática. Algunas evidencias recolectadas en la formación socioemocional del profesorado indican la necesidad de establecer entrenamientos extensos para favorecer el logro de dichas competencias (Pérez-Escoda et al., 2013, 2019).

Por tanto, el trabajo propuesto puede sumar a este propósito, puesto que se busca indagar en el conocimiento socioemocional del profesor y cómo es que este avanza producto de intervenciones sistemáticas orientadas al logro de habilidades específicas. Del mismo modo, se puede propiciar una mejor comprensión e implementación de la metodología propuesta para la ESE como resultado de la exposición de dinámicas experienciales.

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe la metodología del estudio. A partir del señalamiento de la adopción de un método de investigación mixto, se describe el escenario al cual se busca responder y se destacan algunas de sus ventajas en la obtención de nueva información que va más allá de resultados cuantitativos y cualitativos de forma independiente.

Posteriormente, se realiza una organización del capítulo en dos grandes apartados correspondientes a cada una de las fases diseñadas. En el primero se exponen las características principales del diseño tipo encuesta y, después de señalar los objetivos y participantes de la fase, se resalta el instrumento de obtención de información utilizado, el cual es un cuestionario de tipo auto-informe construido dentro de la presente investigación.

En el segundo apartado se describen las características del experimento de enseñanza, metodología enmarcada dentro del paradigma de la investigación de diseño y sobre la cual se diseña la intervención educativa del estudio. Después de exponer los objetivos de investigación de la fase, se mencionan las características metodológicas principales de la misma: participantes, papel del investigador, conjeturas de investigación y variables del estudio.

4.1 Método de la Investigación

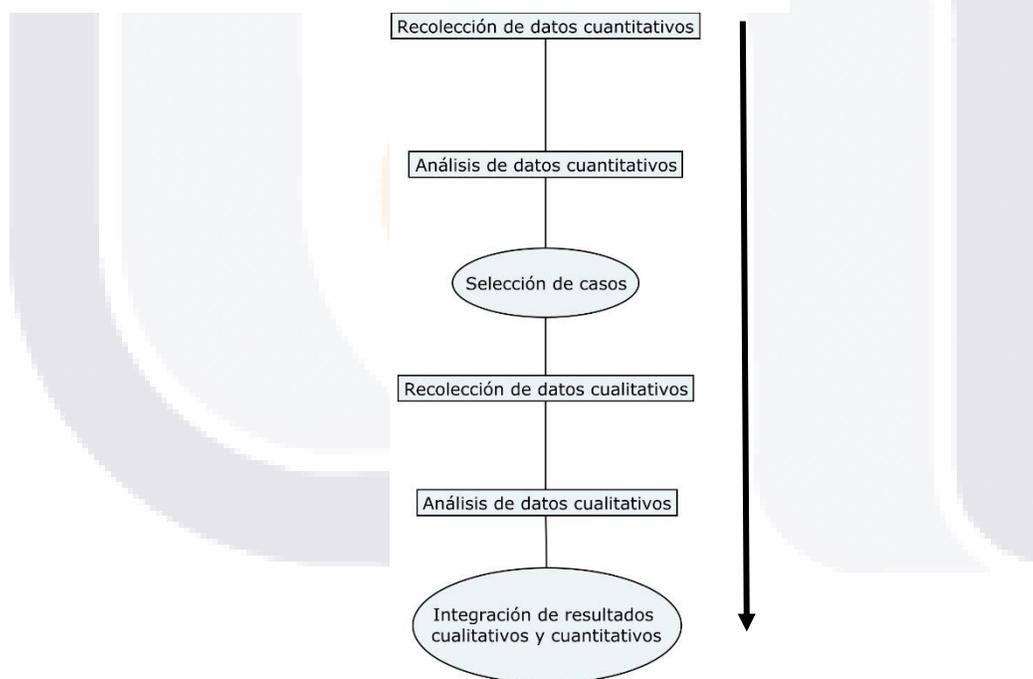
Tal como ha sido expuesto en el apartado 1.2.6 del documento, el análisis de la literatura permite identificar un conjunto de necesidades que no han sido lo suficientemente atendidas en la línea de investigación de la Educación Emocional. Particularmente en el contexto mexicano, estas necesidades se acentúan al desconocer el nivel de logro de las competencias socioemocionales del profesorado y cómo es que estas pueden verse favorecidas a través de una intervención educativa sistemática e intencionada. Con base en la realidad descrita en el contexto nacional en torno a la educación emocional, se decidió adoptar un método de investigación mixto para el presente estudio. Lo anterior se justifica en la necesidad de tener una perspectiva integral del objeto de estudio y explorar algunos de los datos recabados para comprender la naturaleza del logro de determinadas competencias socioemocionales.

La adopción de este método de investigación atendió principalmente a una justificación de desarrollo (Greene et al., 1989, citado en Creswell & Plano, 2017), puesto que buscaba usar los resultados de un método para ayudar a desarrollar o informar el otro.

En este sentido, se siguió la lógica de un diseño secuencial exploratorio (Creswell & Plano, 2017), específicamente con una variante de selección de casos (Morgan, 2014). El objetivo de este diseño metodológico fue priorizar la segunda fase intensiva del estudio posterior a la obtención de resultados cuantitativos iniciales, debido a que estos datos deben ser comprendidos para la selección a propósito de casos o características de la población.

De manera general, el diagrama mostrado en la Figura 5 recupera cada una de las fases planteadas en este diseño de investigación.

Figura 5
Fases del diseño secuencial exploratorio



Nota. Adaptado de *Diagram for a Study That Used the Explanatory Sequential Design* (p.85), por J. W. Creswell y V. L. Plano, 2017, SAGE.

Como puede apreciarse en la Figura 5, se buscó recurrir a una combinación de métodos que permita desarrollar la investigación en dos fases: 1) una fase extensiva y estructurada que genere una descripción cuantitativa del nivel de desarrollo de competencias

socioemocionales que actualmente tienen los docentes de primaria; y 2) una segunda fase intensiva, a través de una intervención sistemática e iterativa para el desarrollo de competencias socioemocionales en los participantes.

A continuación, se describen las características de las dos fases señaladas, enmarcadas en el capítulo en dos grandes apartados.

4.2 Primera Fase del Estudio

4.2.1 Objetivo de la Fase

En esta etapa de la investigación, se planteó como objetivo específico identificar el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales de una muestra de profesores de educación primaria en el estado de Zacatecas.

4.2.2 Diseño de la Fase: Encuesta

Se trató de una primera parte de la investigación que atendió al diseño tipo encuesta. Como ya se ha mencionado anteriormente, la educación socioemocional es un elemento de reciente inserción en el currículo de Educación Básica, por lo cual es necesario tener un punto de partida sobre las competencias que el docente tiene en la dimensión social y personal. En este sentido, la implementación del diseño señalado permitió la recopilación de datos a gran escala para obtener una panorámica general del perfil socioemocional del profesorado apoyado en la descripción de cada una de sus dimensiones.

Adicionalmente, se indagó en habilidades específicas del constructo que pudieran ser objeto de intervención en una fase de estudio posterior.

Se esbozó un estudio de tipo transversal descriptivo debido a que la intención era trazar las características socioemocionales de una muestra docentes en un punto específico en el tiempo. Lo anterior permitió generar descripciones comparativas entre cada dimensión del constructo, así como la comparación de las mismas con base en diversas variables sociodemográficas.

4.2.3 Participantes del Estudio

Se seleccionaron los participantes del estudio como resultado de un muestreo por conveniencia, siendo estos docentes de educación primaria en servicio pertenecientes a los sectores escolares 08, 10, 13, y 14 de primarias federales del estado de Zacatecas. La muestra de docentes que participó en el pilotaje del instrumento (véase apartado 4.2.4) correspondió

al sector escolar 13-W de primarias federales, mientras que en la aplicación definitiva del instrumento participaron docentes de los sectores escolares 08, 10 y 14 de primarias federales.

4.2.4 Instrumentos de Obtención de Información

En virtud de la dificultad para encontrar instrumentos que midan el constructo de competencias socioemocionales de una forma fiable y válida, que partan de un modelo teórico coherente con los estándares nacionales planteados para educación socioemocional y que propicie una práctica culturalmente relevante (AWG, 2019), se decidió construir y utilizar el instrumento denominado Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE).

El Cuestionario de Competencias Socioemocionales es un instrumento de tipo auto-informe desarrollado ad hoc en el marco del modelo multicomponencial de competencias socioemocionales planteado por la SEP (2017) para educación básica y se encuentra conformado por las siguientes dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (véase apartado 3.1.1). Las primeras tres dimensiones hacen referencia a un plano de interacción intrapersonal, mientras que empatía y colaboración se incluyen en un plano de desarrollo interpersonal.

A su vez, cada una de las dimensiones o bloques de competencia enunciadas están conformadas por un conjunto de habilidades específicas, señaladas en estudios antecesores como micro competencias o capacidades determinadas (Bisquerra, 2009; CASEL, 2021). Se incluye en los anexos la operacionalización del constructo (véase anexo A).

El CCSE está dividido en dos secciones: 1) datos de identificación de los respondientes y; 2) competencias socioemocionales del docente. En la primera de estas se plasman aquellas variables sociodemográficas que nos permiten la descripción de la muestra de docentes: sexo, edad, escolaridad, institución de formación inicial profesional, años de servicio frente a grupo, organización de la primaria en la labora, antecedentes de formación en educación emocional. Por otro lado, la segunda sección hace referencia a ítems que se desprenden de la variable competencias socioemocionales y que nos permitirán identificar el perfil del docente.

La construcción del Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE) ha sido desarrollado tomando como referencia las orientaciones metodológicas de diversos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

autores (Cohen et al., 2007; Hogan, 2015), así como criterios de representatividad de los ítems elaborados en torno a cada una de las dimensiones que componen el constructo de estudio.

Se describen a continuación cada una de las fases seguidas en el proceso de construcción del instrumento.

1) Operacionalización del Constructo. En función de un análisis previo sobre modelos de competencias socioemocionales existentes en la literatura (Bar-On, 2006b; Bisquerra & Mateo, 2019; CASEL, 2021; Gross, 2014; I. M. Mikulic et al., 2015; Saarni, 1999) y tomando como referencia el modelo propuesto por la Secretaría de Educación Pública para educación básica (SEP, 2017), se definió operacionalmente el concepto como un constructo multidimensional integrado por las dimensiones ya señaladas: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, colaboración y empatía. Las habilidades específicas que conforman cada dimensión se basaron en el contexto teórico de los modelos enunciados al inicio de esta fase.

2) Selección de Escala de Respuesta. En consonancia con instrumentos de auto-informe utilizados para la medición de competencias socioemocionales localizados en la literatura (Mikulic et al., 2015; Pérez et al., 2010; Rojas et al., 2016; Tom, 2012), se optó por seleccionar una escala de tipo Likert. Como es indicado por Merrell (2008), la escala Likert es útil en instrumentos enfocados a componentes emocionales, sociales y de comportamiento.

Por otra parte, contrario a la tendencia encontrada en estos instrumentos, el formato de respuesta en el CCSE es de siete puntos, en un continuum donde siete significa totalmente de acuerdo y uno significa totalmente en desacuerdo.

3) Creación de Ítems. Se crearon 127 ítems en total para operacionalizar cada una de las dimensiones consideradas. Para la redacción de los enunciados se siguieron las recomendaciones de diversos autores (Cohen et al., 2007; Pandey & Pandey, 2015) en lo que respecta a representatividad, claridad y sencillez de los mismos. Se cuidó hacer una distribución uniforme entre ítems positivos-negativos, y fueron ordenados en el protocolo de tal manera que las dimensiones no se presentaran aisladas, sino que los ítems estuvieran intercalados.

Estos ítems fueron divididos en dos sub-instrumentos (CCSE I y CCSE II) buscando los siguientes objetivos: 1) realizar un análisis estadístico de los datos que nos permitiera

valorar y posteriormente reducir el número de ítems para conformar el instrumento final; y 2) la alineación a elementos del buen diseño para propiciar una participación eficaz. Cada uno de los sub-instrumentos fue aplicado a una muestra de docentes distinta pertenecientes al sector 13-W de primarias federales del estado de Zacatecas.

La distribución de los ítems en cada cuestionario de autoinforme se realizó como se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5
Distribución de Ítems en los sub-instrumentos elaborados

Dimensión	CCSE I	CCSE II	Total ítems
Autoconocimiento	15	13	28
Autorregulación	12	14	26
Autonomía	13	12	25
Colaboración	13	12	25
Empatía	11	12	23

Nota. Elaboración propia

4) Método de Expertos. Un conjunto de expertos fue invitado vía correo electrónico para proporcionar retroalimentación a los sub-instrumentos. El perfil de los jueces se apegó a los siguientes criterios de participación: 1) contar con experiencia práctica en el área de investigación/educación; 2) tener experiencia en la línea de investigación de la educación emocional; o 3) contar con experiencia en el diseño de instrumentos de obtención de información cuantitativa.

En total fueron seis expertos quienes accedieron a participar en el proceso, dividiendo en forma equitativa su intervención en cada uno de los cuestionarios (cada sub-instrumento fue valorado por tres participantes). Fueron parte del jueceo dos investigadores educativos con nivel de doctorado con experiencia en la línea de evaluación educativa, dos investigadores educativos con nivel de doctorado con experiencia en la línea de educación emocional, y dos psicólogos con nivel de maestría dirigidos a la línea de procesos de aprendizaje.

Se les envió un documento en el cual se exponía de manera general los objetivos del proyecto de investigación, los objetivos específicos del CCSE, la operacionalización del constructo y una rúbrica de evaluación del instrumento (véase anexo B).

Se les otorgó un espacio de tres semanas desde el momento de recibir el instrumento para brindar retroalimentación. Una vez recogidas las observaciones brindadas, los ítems fueron revisados y se analizó el grado de concordancia entre los jueces, considerando un reactivo como válido para integrarse a la escala cuando todos los jueces otorgaron a dicho ítem un valor >3 en los indicadores de coherencia, relevancia y claridad. Aquellos ítems que obtuvieron valores 1 y 2 fueron eliminados.

Acorde a los estándares proporcionados y el análisis correspondiente, fueron eliminados los siguientes reactivos:

- Del CCSE I, los reactivos 4, 18, 20, 27, 35, 43, 45, 46, 52 y 64.
- Del CCSE II, los reactivos 5, 16, 18, 32, 34, 56, 61 y 63.

Igualmente se procedió a analizar las observaciones de los jueces, reestructurando algunos ítems para mejorar su claridad.

5) Proceso de Pilotaje y Reducción de Ítems. Una vez creado un banco de ítems, se optó por un proceso de pilotaje de reducción de ítems (Kgaile & Morrison, 2006, citados en Cohen et al., 2007), el cual consiste en partir de una larga de ítems para posteriormente, a través de diversos análisis estadísticos y *feedback* obtener un número manejable de los mismos. Este proceso se realizó en cada uno de los sub-instrumentos conformados (véase anexo C1 y C2). A partir de lo anterior, se presentan de manera individual los análisis realizados en cada uno de los cuestionarios y sus resultados. Cabe destacar que dichos análisis fueron realizados con el apoyo del *software* SPSS 22.0.

CCSE I. Se administró la versión de pilotaje del instrumento vía internet a una muestra por conveniencia de docentes de primaria conformada por 48 hombres y 82 mujeres ($n=130$).

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems, examinando la distribución de frecuencias, media, desviación estándar, asimetría y curtosis de cada uno. En cuanto a estos últimos tipos de análisis, se interpretaron los resultados tomando como referencia lo señalado por George & Mallery (2020), quienes para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra sugieren considerar como valores excelentes aquellos que se encuentran entre $+1.00$ y -1.00 y adecuados los que se ubican entre $+2.00$ y -2.00 . Asimismo, valores entre $+3.00$ y -3.00 se consideraron parte de una distribución normal.

Se pudo concluir que diez ítems presentaban valores de asimetría y curtosis entre ± 1.00 ; treinta y tres ítems mostraron valores entre ± 2.00 y ocho ítems arrojaron valores entre ± 3.00 . Como resultado, se obtuvieron 11 ítems (21, 22, 26, 30, 33, 34, 36, 40, 41, 53, 54) que no se ajustaron a los valores establecidos, por lo cual fueron valorados para su inclusión en análisis posteriores, cuidando que no se perdiera la suficiencia de cada una de las dimensiones.

En segundo lugar, se calculó la fiabilidad del CCSE I. Se realizó un análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach en SPSS con el total de la muestra ($n=130$). Este análisis arrojó una fiabilidad de .914 para el instrumento completo, lo cual representa un resultado altamente fiable (Cohen et al., 2007).

Sin embargo, para seguir la lógica del proceso de reducción de ítems, se realizó el análisis de los siguientes indicadores psicométricos: a) Correlación total de elementos; y b) Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido. Como resultado, fueron retenidos aquellos ítems que obtuvieron un coeficiente Alpha de Cronbach igual o inferior al instrumento total y se eliminó un ítem (ítem 59). Un segundo análisis de fiabilidad arrojó una mejora no significativa del instrumento (.915).

De modo semejante, se analizó la correlación total de elementos corregida. Para valorar los ítems a través de este indicador psicométrico se tomó como referencia que el indicador focalizado tuviera una correlación ítem-total mayor a 0.3. De esta manera fueron identificados siete ítems que no cumplían con el parámetro (ítems 5, 28, 29, 38, 44, 53 y 62), pero al eliminarlos no se produjo una mejora en las estadísticas de fiabilidad, por lo que el equipo de investigación decidió mantenerlos para su análisis posterior.

En tercer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio con los 53 ítems utilizando el método de componentes principales. Se pudo corroborar el cumplimiento de los supuestos para poder realizar el análisis factorial exploratorio a través de la prueba de medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett. Se seleccionó como parámetro para la primera medida que si esta era mayor a .7 entonces se justificaba el análisis factorial (George & Mallery, 2020). Los resultados de la prueba se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6
Prueba de KMO y Bartlett del CCSE I

Prueba		Valor
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.817
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4584.031
	gl	1378
	Sig.	.000

Como puede observarse en la Tabla 6, la medida KMO arrojó un valor catalogado como meritorio (.817), por lo cual se consideró que la distribución de valores es adecuada para la conducción del análisis factorial.

El resultado del análisis factorial identificó 12 factores que explican el 70.14 % de la varianza total. Se decidió eliminar aquellos ítems que presentaron pesos factoriales inadecuados (menores a .30). Del mismo modo, para considerar la confirmación de un factor, se estableció que debían poseer al menos tres ítems con correlaciones iguales o superiores a .30 (Comrey & Lee, 2013). Aquellos ítems que no se ajustaron a lo señalado fueron eliminados (ítems 15, 21, 22, 23, 24, 25, 62), por lo cual el instrumento quedó conformado por 46 ítems.

CCSE II. Por su parte, el CCSE II fue administrado vía internet a una muestra de docentes conformada por 46 hombres y 93 mujeres (n=139). Se realizó un análisis descriptivo de los ítems, siguiendo el mismo procedimiento que se desarrolló con CCSE I (análisis de distribución de frecuencias, media, desviación estándar, asimetría y curtosis).

Partiendo de los parámetros indicados para comprobar supuestos de normalidad de la muestra, se encontró que trece ítems mostraron valores entre ± 1.00 , treinta y cuatro ítems valores entre ± 2.00 , y solo cuatro ítems arrojaron valores entre ± 3.00 . Fueron valorados para su inclusión posterior debido a que presentaron valores inadecuados los ítems restantes (ítems 4, 7, 8, 19, 21, 25, 26, 33, 43, 54, 60).

En cuanto a la fiabilidad del sub-instrumento, se realizó el análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach con el total de la muestra. Una primera corrida de los datos arrojó un valor de .883 para los 55 ítems. La valoración de los indicadores

psicométricos permitió identificar tres ítems (25, 29, 30) que obtuvieron un coeficiente mayor al del instrumento total, por lo cual fueron eliminados.

Del mismo modo, se analizó la correlación total de elementos corregida. Se encontraron veintitrés ítems que tenían una correlación ítem-total menor a 0.3, por lo que también fueron anulados. Un análisis posterior permitió corroborar una ligera mejora en los estadísticos de fiabilidad, obteniendo un valor de Alpha de Cronbach de .896, caso contrario a lo que sucedió en el CCSE I al desarrollar esta operación.

Por último, se corroboraron los supuestos para realizar el análisis factorial exploratorio mediante la prueba de medida de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Barlett. Obsérvese en la Tabla 7 los resultados obtenidos.

Tabla 7
Prueba de KMO y Bartlett del CCSE II

Prueba		Valor
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.817
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4584.031
	gl	1378
	Sig.	.000

Como puede apreciarse en la Tabla 6, la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo arrojó un valor de .837, por lo que al ser mayor del parámetro establecido (.7) quedaba justificado el análisis factorial.

Al realizar el análisis factorial fueron identificados ocho factores que explican el 64.4 % de la varianza total. Se decidió eliminar aquellos ítems que presentaron pesos factoriales inadecuados y la conformación de un factor con al menos tres ítems de valores superiores a .3. Aquellos ítems que no se ajustaron a lo señalado fueron eliminados (ítems 3, 10, 31, 35, 37, 40, 45). De esta manera, el número final de ítems en el instrumento fue de veintiuno.

6) Selección Final de Ítems: Como resultado del análisis estadístico de ambos instrumentos, se conformó un banco final de ítems a través del cual fueron seleccionados aquellos que conformarían el instrumento final. En este proceso se cuidó la proporcionalidad de reactivos en cada dimensión, buscando también un balance en cada una de las habilidades

específicas (HE), a través de las siguientes consideraciones: a) aquellos ítems que resultaron iterativos en alguna dimensión fueron eliminados tomando como referencia su carga factorial (el ítem con menor carga factorial fue eliminado); 2) se buscó que cada habilidad específica contara con al menos dos ítems, por lo que tuvieron que ser agregados ítems en la HE de aprecio y gratitud (autoconocimiento), autogeneración de emociones para el bienestar (autorregulación) y en la de resolución de conflictos (colaboración). Como resultado, el CCSE quedo conformado por un total de 59 ítems.

Una vez conformado el instrumento (véase anexo D), se evaluó por medio del método de consistencia interna su fiabilidad, para lo cual se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach. Los resultados se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8
Consistencia Interna del CCSE

Dimensión	No. de ítems	Alpha de Cronbach
Autoconocimiento	12	.550
Autorregulación	12	.630
Autonomía	11	.728
Colaboración	12	.724
Empatía	12	.717
Total del instrumento	59	.919

Nota. Elaboración propia

Obsérvese en la Tabla 8 que la fiabilidad del instrumento total es muy alta (Cohen et al., 2007), debido a la obtención de un valor de Alpha superior a .9. A nivel individual, la mayoría de las dimensiones que componen el CCSE obtuvieron valores catalogados como aceptables; sin embargo, se aprecia en la dimensión de autoconocimiento un valor mínimamente confiable (.550), lo cual pudiera indicador que no todos los ítems se ajustan correctamente a la dimensión.

Adicionalmente al proceso descrito, se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de componentes principales, método adecuado en instrumentos de más de veinte variables (Morales-Vallejo, 2011). Se corroboraron los supuestos para realizar dicho procedimiento, donde se obtuvieron los siguientes resultados para la prueba de medida de adecuación muestral KMO (.908) y la prueba de esfericidad de Barlett con valores de 10864 (df= 1711; p= .000), por lo que se justifica el análisis factorial.

El análisis factorial con el método de rotación varimax identificó doce factores que explican el 60.8 % de la varianza total. Sin embargo, algunos de los factores encontrados no contaron con al menos tres indicadores, por lo cual, estos no fueron considerados como tal (Costello & Osborne, 2005; Morales-Vallejo, 2011). Como resultado, se contó con ocho factores, los cuales explican el 50.9 % de la varianza total.

Lo anterior permite señalar que el modelo empírico no se ajusta con precisión al modelo de partida. Sin embargo, si fue posible indicar la existencia de cierta coherencia en los factores obtenidos en la matriz de componente rotado con las dimensiones planteadas por el modelo. Por ejemplo, el factor número 5 (autonomía), el factor número 7 (colaboración) o el factor número 8 (autoconocimiento), los cuales integran más de tres indicadores en cada factor con cargas factoriales significativas. Por consiguiente, se puede llegar a la conclusión de que el CCSE es un instrumento válido para medir las variables definidas en el marco de referencia y, en este sentido, puede también ser considerado un instrumento con posibilidades de uso en contextos de educación auténticos para medir el progreso de CSE y guiar la formación de docentes en el contexto mexicano.

4.3 Segunda Fase del Estudio

4.3.1 Objetivos de la Fase

La segunda fase de la investigación se planteó con base en objetivos que se presentan a continuación:

- Diseñar una intervención educativa cuyo propósito es promover competencias socioemocionales específicas en profesores de educación primaria, basados en el principio de refinamiento progresivo de la misma.
- Analizar el nivel de logro de competencias socioemocionales específicas por parte de los profesores participantes como producto de la intervención diseñada.

4.3.2 Diseño de la Fase: Investigación de Diseño

Comprendió la puesta en práctica de una intervención basada en la metodología de investigación de diseño. La investigación de diseño (*Design Research*) o investigación basada en el diseño (*Design Based Research*) es una metodología de naturaleza

primordialmente cualitativa, que ha sido desarrollada dentro de las ciencias del aprendizaje y consiste la creación de secuencias didácticas para analizar el aprendizaje en contexto (Molina et al., 2011). En ese tenor, se destaca que la adopción de este diseño de investigación en el estudio está orientada a identificar cómo emergen y/o evolucionan las concepciones de los docentes en habilidades socioemocionales específicas.

A través de la investigación de diseño se busca el perfeccionamiento progresivo de diversas situaciones de aprendizaje, las cuales sirven como contexto para la investigación (Collins et al., 2004; Molina et al., 2007).

En suma, la investigación de diseño puede favorecer el desarrollo de un medio instruccional innovador en el área socioemocional para la capacitación continua del profesorado como resultado de la comprensión de los procesos de logro de competencias socioemocionales puntuales. Del mismo modo, se puede aprender de las interacciones generadas con los instrumentos de aprendizaje analizando cómo los participantes construyen conocimiento.

4.3.3 Técnica de Obtención de Información

Con la intención de generar y valorar hipótesis relacionadas con el aprendizaje socioemocional del profesorado, se utilizó la técnica de experimentos de enseñanza. Esta metodología consiste, a grandes rasgos, en una secuencia de episodios de enseñanza en los cuales los participantes son usualmente un docente-investigador, uno o más estudiantes, o más investigadores observadores. Los experimentos de enseñanza también han sido catalogados como diseños de investigación basados en conjeturas (Confrey & Lachance, 2000, citados en Molina & Ambrose, 2008), útiles para indagar la relación existente entre la práctica de formar y la investigación sobre determinados aprendizajes.

Pese a que la implementación de la técnica de experimentos de enseñanza se enmarca principalmente dentro de la línea de investigación de la educación matemática, las características propias de esta metodología nos sugieren su potencialidad para adaptarse a otros campos de investigación considerando las situaciones de aprendizaje en toda su complejidad (Cobb & Gravemeijer, 2008; Simon, 2000, citado en Valverde, 2014). En este contexto, también ha sido posible identificar un corpus de conocimiento que permite justificar la elección de esta metodología en el área de la formación de profesores (Godino et al., 2013; Llinares, 2013, 2014; Sztajn et al., 2012; Valverde, 2014), puesto que dichos

estudios buscan conocer cómo una persona aprende y qué aspectos del entorno de aprendizaje pueden potenciar o limitar ciertas habilidades/competencias como resultado del diseño de un entorno de aprendizaje.

Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que la educación socioemocional puede verse ampliamente favorecida a través de la adopción de esta metodología, ya que el investigador puede experimentar de primera mano el aprendizaje de capacidades sociales y emocionales que favorecen un mejor desempeño en distintos contextos de actuación.

El desarrollo de un experimento de enseñanza consta de tres fases principales: 1) preparación para el experimento; 2) experimentación para apoyar el aprendizaje; y 3) conducción de análisis retrospectivos sobre los datos generados durante el curso del experimento. Se describen a continuación cada una de las acciones que conforman las fases señaladas, elementos que, a su vez, guiaron la implementación del experimento de enseñanza desarrollado en esta fase del estudio.

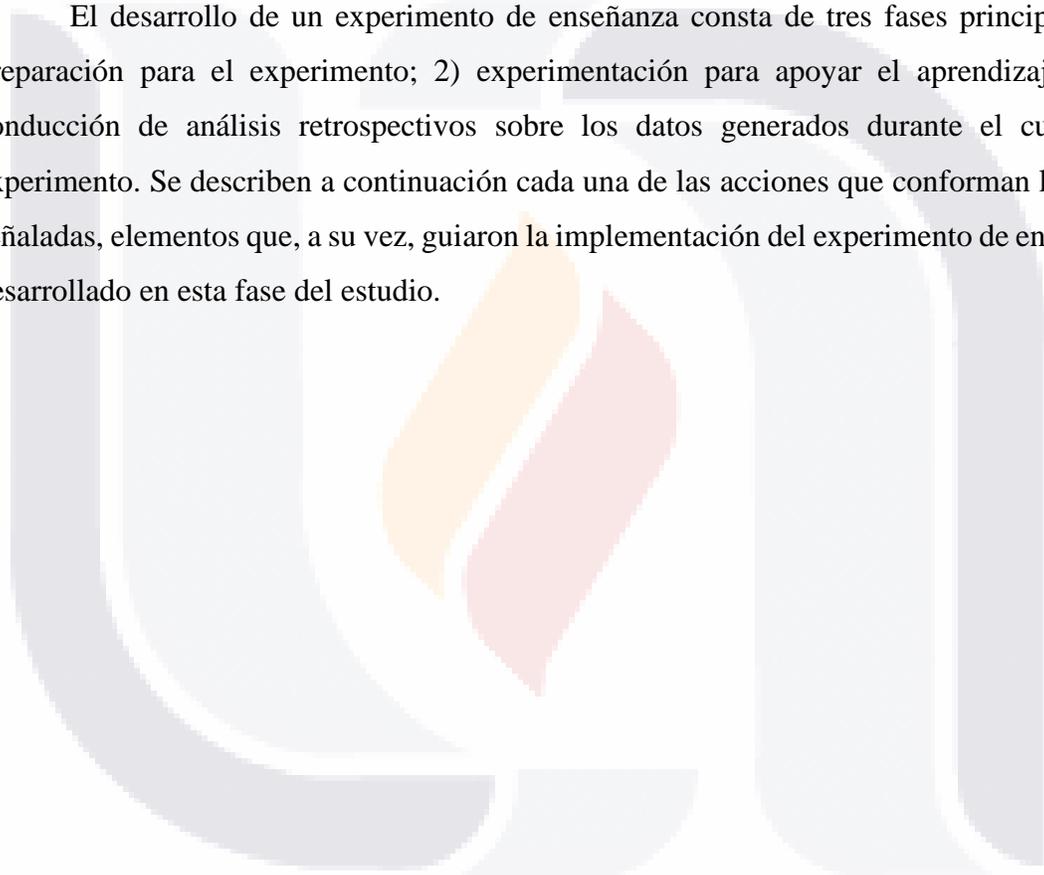


Tabla 9*Fases y acciones del experimento de enseñanza*

Fase	Acciones
Preparación del experimento.	<ul style="list-style-type: none"> -Definir el problema y objetivos de investigación. -Evaluar el conocimiento inicial de los alumnos. -Identificar las metodologías de enseñanza adecuadas para los contenidos en función de los objetivos. -Diseñar de forma justificada la secuencia de intervenciones en el aula y su temporalización. -Diseñar el acopio de datos. -Delinear una trayectoria hipotética de aprendizaje. -Ubicar el experimento dentro de un contexto teórico más amplio
Fase	Acciones
Experimentación para apoyar el aprendizaje.	<p>Antes de cada intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> -Obtener información sobre el trabajo previo en el aula, para considerarlo en el diseño de intervención e interpretación posterior de datos. -Identificar los objetivos de instrucción de la intervención. -Ultimar el diseño de la intervención a partir de la información empírica y teórica disponible. -Elaborar conjeturas sobre los resultados a obtener. -Seleccionar métodos de recolección de datos. -Registrar las decisiones tomadas en el proceso de ejecución de las acciones anteriores y su justificación. <p>En cada intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> -Si es necesario, modificar de forma justificada el diseño de la intervención de acuerdo con los objetivos. -Recoger datos de los que ocurre en el aula. <p>Después de cada intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizar los datos recogidos en la intervención. -Revisar, y en su caso reformular, las hipótesis/conjeturas de investigación.
Análisis retrospectivos de los datos.	<ul style="list-style-type: none"> -Recopilar y organizar toda la información requerida. -Analizar el conjunto de datos. Esto implica: <ul style="list-style-type: none"> • Distanciarse de los resultados del análisis preliminar, conjeturas iniciales y justificación del diseño de cada intervención. • Identificar la ruta conceptual seguida por el grupo y por cada alumno.

Nota. Adaptado de *Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza* (p.80), por M. Molina, E. Castro, J. L. Molina y E. Castro (2011), *Enseñanza de las ciencias*, 29 (1).

4.3.4 Instrumentos de Obtención de Información

La fase de recolección de datos en los experimentos de enseñanza es considerada un proceso exhaustivo, puesto que “es necesario recolectar información acerca de todo lo que

pasa en el aula” (Molina et al., 2007, p.6). Por lo tanto, fue necesario considerar diversos instrumentos que permitiera el desarrollo de conjeturas de investigación y comprender cómo avanzan los niveles de dominio de los docentes en capacidades socioemocionales específicas. Se describen a continuación algunos instrumentos de obtención de información y el objetivo de considerarlos en este estudio.

- Producciones de los docentes: facilitar el análisis de los datos después de cada intervención, así como favorecer la toma de decisiones acerca de intervenciones futuras.
- Grabaciones de video a través de las plataformas virtuales: apoyar el doble rol del investigador y captar elementos que están fuera del alcance al momento de la fase de experimentación (expresión verbal y no verbal, interacciones, etc.).
- Notas de campo: recolectar información del pensamiento y decisiones tomadas por el investigador en diferentes etapas del proceso de investigación, para posteriormente permitir la construcción de una historia coherente de la evolución de las conjeturas de investigación; registrar las dificultades y estrategias observadas por los estudiantes en el momento de la resolución de las tareas.
- Entrevistas semi-estructuradas: indagar el razonamiento de docentes que muestran un desarrollo (en distintos niveles) del aprendizaje esperado.

4.3.5 Variables de la Fase

Enmarcados dentro del paradigma de la investigación de diseño, los experimentos de enseñanza pueden ser considerados como estudios de tipo multivariantes (Cobb et al., 2003), debido a que, al realizarse en contextos complejos y reales de aprendizaje, existen múltiples factores que importan, por lo cual se debe definir a cuáles de estos se prestará atención. Así pues, el estudio tomó en cuenta tanto variables dependientes como independientes. Ambas se describen a continuación.

Variables Dependientes. Estas variables corresponden a las denominadas variables de aprendizaje, las cuales permitieron reconocer el avance en las competencias socioemocionales del profesor. Las variables consideradas fueron:

1. Conciencia de las propias emociones
2. Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo.

La selección de ambas variables procede de los resultados expuestos en el capítulo 5 del presente documento (véase apartado 5.1.5)

VARIABLES INDEPENDIENTES. Además de las variables dependientes señaladas, el experimento de enseñanza pretende indagar en aquellos otros factores que pudieran incidir en el resultado de la intervención.

- Instrumento de trabajo

Se considera una de las variables fundamentales de los experimentos de enseñanza, debido a que guían la forma en cómo avanza el conocimiento del profesor. La variable instrumento de trabajo es entendida como un conjunto de tareas cuidadosamente secuenciadas, que permiten valorar cómo es que se desarrollan y son aprendidos algunos conceptos o conjunto de habilidades en interacción entre los estudiantes y bajo la guía del profesor.

4.3.6 Desarrollo del Experimento de Enseñanza

Descripción del Estudio. Se trata de una investigación que pretende en primera instancia favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales específicas en docentes participantes. Posteriormente, a través de la participación de los mismos en tareas dirigidas por una conjetura de aprendizaje, se buscará localizarlos en un contexto evolutivo de su competencia para modificar o estabilizar la misma mediante intervenciones de aula. Se pretende centrar los esfuerzos en la evolución de las actividades más que en los productos, con la intención de examinar las modificaciones que se generan en las habilidades específicas seleccionadas como resultado de las actividades dirigidas a un objetivo, de las cuales el investigador docente es responsable.

El estudio es de tipo longitudinal, conformado por un total de seis sesiones de recogida de datos, una sesión de diagnóstico y una sesión más de entrevistas a algunos participantes, realizado dentro de los meses de septiembre y octubre, propios del ciclo escolar 2021-2022. Del mismo modo, debido a la complejidad para localizar literatura que explore o describa la trayectoria hipotética de evolución del conocimiento emocional del profesor a través de sus competencias socioemocionales, se pretende realizar un estudio de tipo principalmente descriptivo.

Participantes en el Experimento de Enseñanza. Participaron en esta fase de la investigación un total de 20 maestros de educación primaria frente a grupo; sin embargo, la asistencia en cada de las sesiones de aprendizaje fue variable, por lo cual se rescata en la descripción de cada una el total docentes participes de las actividades.

Los docentes fueron invitados a participar a través de las distintas Unidades Regionales de Asesoría Académica que se encuentran en el estado de Zacatecas.

Papel del investigador. El investigador docente fungió como encargado del diseño, desarrollo y evaluación de cada una de las sesiones de intervención a la par de la creación de rutas que permitieron el rediseño de las mismas. Una vez que generado el análisis de los datos, el docente investigador generó una reestructuración de cada una de las conjeturas de investigación elaboradas. Para mayor especificidad, se desglosa a continuación cada una de las actividades desarrolladas.

Antes de la Intervención. El docente investigador fue el encargado de: a) definir los objetivos de aprendizaje de cada sesión; b) plasmar la metodología de aprendizaje para el desarrollo de las competencias seleccionadas; c) definir las tareas de aprendizaje; d) elaborar los materiales de trabajo, lo cual incluyó la configuración de la plataforma virtual para trabajo sincrónico y asincrónico y plataformas que fueron utilizadas dentro para facilitar el aprendizaje.

Durante la Intervención. Se propiciaron las siguientes actividades: a) explicar la dinámica de trabajo a los participantes; b) facilitar los contenidos para lograr los objetivos propuestos; c) atender las dudas surgidas durante la sesión; d) favorecer la puesta en práctica de metodologías activas para promover el logro de las competencias; e) crear notas de campo para su posterior análisis.

Después de la Intervención. Las tareas correspondientes a este momento del experimento de enseñanza fueron las siguientes: a) explorar los resultados observados dentro de la sesión de aprendizaje a través de la triangulación de fuentes (grabación de la sesión, notas de campo, productos de los docentes); b) rediseño de tareas de las próximas sesiones, objetivos de intervención y conjetura de investigación. En cuanto al análisis retrospectivo de los datos, el docente identificará los cambios observados en las competencias para establecer una línea hipotética de aprendizaje.

Conjetura de Investigación. Se muestra a continuación la conjetura a partir de la cual surge el diseño instruccional para el logro de las habilidades específicas identificadas.

Se conjetura que los docentes mostrarán una tendencia a percibir y expresar sus emociones desde una dimensión de valencia emocional. Entendemos por valencia emocional aquella dimensión que nos permite establecer si una emoción o sentimiento se encuentra en el eje de placer o displacer, lo cual nos lleva a declarar que cierto fenómeno desencadenante nos hace sentir “bien” o “mal”, es agradable o desagradable y a etiquetarlo como positivo o negativo. Asimismo, se prevé que a los docentes se les dificulte identificar y expresar los componentes de las emociones que experimentan, elementos que favorecen la conciencia de las emociones tanto en ellos mismos como en los demás. Este conflicto posiblemente desembocará en la imposibilidad para etiquetar las emociones presentadas.

Se conjetura también que difícilmente el docente tomará como referencia una segunda dimensión emocional (activación) para percibir las emociones propias y de los demás, y que será más propenso a reportar emociones básicas. Esta dimensión ortogonal permite reportar si la emoción experimentada nos lleva a sentir niveles de activación fisiológica alta como en el caso de la ira, o un nivel bajo como podría presentarse en la tristeza.

En cuanto a la segunda habilidad específica (toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo), se conjetura que una vez que el docente ponga en juego el reconocimiento de componentes emocionales en su persona, pueda favorecer la identificación de emociones en los demás. Por último, se espera también la necesidad de incluir una dimensión cognitiva que permita ayudar a comprender los puntos de vista e intereses de los demás, por lo que la metodología de aprendizaje experiencial jugará un rol importante en dicho desarrollo.

Organización del Trabajo. Se llevó a cabo una sesión sincrónica cada quince días con una duración aproximada de una hora y media. Considerando la integración de saberes a los que hace referencia el concepto de competencia, el trabajo en las sesiones sincrónicas incluyó un pequeño marco teórico de los contenidos planteados. Se esperaba que dichos contenidos propiciaran la identificación de saberes declarativos necesarios para orientar la propia práctica en el aula, así como la adquisición de un marco de referencia sólido para valorar los elementos propios de la educación socioemocional.

Las tareas implementadas para favorecer las variables de aprendizaje fueron desarrolladas a partir de metodologías experienciales. El trabajo de la sesión incluyó grupos de trabajo con la intención de generar espacios de discusión y reflexión ante las tareas propuestas antes de llegar a la discusión de los resultados, así como la resolución de trabajos individuales a partir de los cuales valorar cómo avanza cada habilidad específica.

Tareas. En el trabajo de campo se consideraron: una sesión de diagnóstico, seis sesiones de aprendizaje y una sesión de entrevista. En el caso particular de las sesiones de aprendizaje, fueron trabajadas estrategias basadas en evidencia científica. En palabras del *Assessment Work Group* (AWG, 2019), se entiende por estrategias basadas en evidencia científica aquellas prácticas que han sido demostradas por producir resultados positivos a través de investigación rigurosa. Se exponen a continuación de manera general las tareas desarrolladas a lo largo de la intervención.

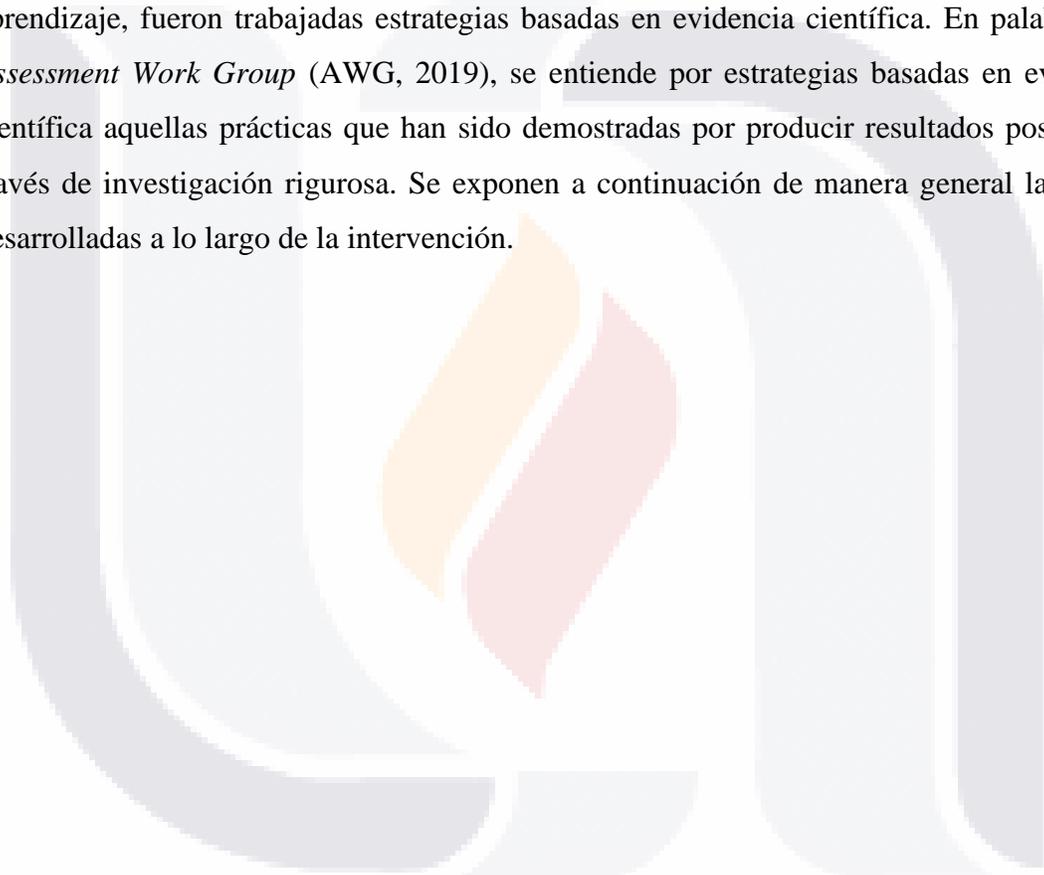


Tabla 10*Características generales de la experimentación*

Sesión	Fecha de realización	Objetivos	Actividades	Recogida de datos
Diagnóstico	06/09/ 2021	1. Valorar la variable conciencia de las propias emociones.	Participación en caso práctico.	Hoja de trabajo de los docentes.
	27/09/2021	2. Valorar la variable <i>toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo.</i>		
Sesión 1	13/09/2021	1. Definir las emociones propias acorde a dos ejes emocionales: valencia y activación. 2. Practicar estrategias que permitan identificar emociones propias.	Trabajo con modelo visual “ <i>Mood meter</i> ”.	Hoja de trabajo. Notas de campo. Grabación
Sesión 2	20/09/2021	1. Asociar componentes emocionales a determinadas emociones. 2. Practicar estrategias que permitan identificar emociones propias a partir de componentes emocionales.	Análisis de imágenes. Socialización de anécdotas.	Hoja de trabajo Grabación de la sesión. Notas de campo.
Sesión 3	27/09/2021	1. Asociar sensaciones físicas y pensamientos a determinadas emociones. 2. Identificar nivel de energía de cada uno de mis estados afectivos.	Práctica de escáner corporal.	Hoja de trabajo Grabación de la sesión. Notas de campo.
Sesión 4	04/10/2021	1. Identificar sistema de creencias personal referente a la conciencia de las emociones de las demás personas. 2. Señalar el impacto que dichas creencias tienen	Discusión grupal. Actividad de role playing.	Hoja de trabajo Notas de campo.

		en nuestra conducta en situaciones de conflicto.		
Sesión 5	18/10/2021	1. Concienciar sobre la existencia de emociones en los demás. 2. Practicar el reconocimiento de emociones en los demás a partir de metodologías adecuadas.	Análisis de video.	Hoja de trabajo Grabación de la sesión. Notas de campo.
Sesión 6	25/10/2021	1. Declarar la importancia de utilizar la escucha activa como medio para comprender pensamientos y emociones de los demás. 2. Practicar estrategias de escucha activa en el marco de una conversación compleja.	Estrategias de escucha activa.	Hoja de trabajo Grabación de la sesión. Notas de campo.
Sesión 7	04/11/2021	1. Identificar el razonamiento empleado por el docente en el desarrollo de las variables de aprendizaje abordadas.	Caso práctico.	Guion de entrevista.

Las tareas expuestas en la Tabla 10 fueron resultado del refinamiento progresivo de las conjeturas de investigación, lo cual significa que a la luz de los datos recogidos se fue concretando el diseño, planificación y temporalización de las sesiones que en la fase previa se habían considerado.

Así pues, hasta esta parte del documento se han expuesto las características generales de la segunda fase del estudio, particularmente del experimento de enseñanza como metodología propia de la investigación de diseño. Los capítulos posteriores dan cuenta del análisis generado en la intervención educativa que a la postre favoreció el aprendizaje de los participantes y, como es sugerido por la propia metodología del estudio (Molina et al., 2011), el análisis que permitió identificar la ruta de aprendizaje seguida por el grupo y por cada

docente como resultado de las acciones específicas que contribuyeron a obtener dichos cambios.



CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la primera fase del estudio, así como aquellos correspondientes al análisis continuo generado en el experimento de enseñanza.

Dentro de cada fase, previo a la preparación y tratamiento de la información, se mencionan en primer lugar los objetivos planteados. Posteriormente, se muestran las estrategias de análisis utilizadas tomando en cuenta la naturaleza de los datos. Con base en los objetivos, se destacan los resultados obtenidos en cada intervención. En el caso del experimento de enseñanza, se da cuenta de los resultados que llevaron al rediseño de las conjeturas de aprendizaje y, en consecuencia, de las sesiones de intervención planteadas.

Es importante puntualizar que las fases de investigación se integran a partir de la selección de habilidades socioemocionales específicas como resultado de los datos cuantitativos arrojados en la primera fase del estudio.

5.1 Primera Fase del Estudio: Competencias Socioemocionales de Profesores de Educación Primaria

La primera fase del estudio estuvo orientada a identificar el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales de la muestra de profesores participantes.

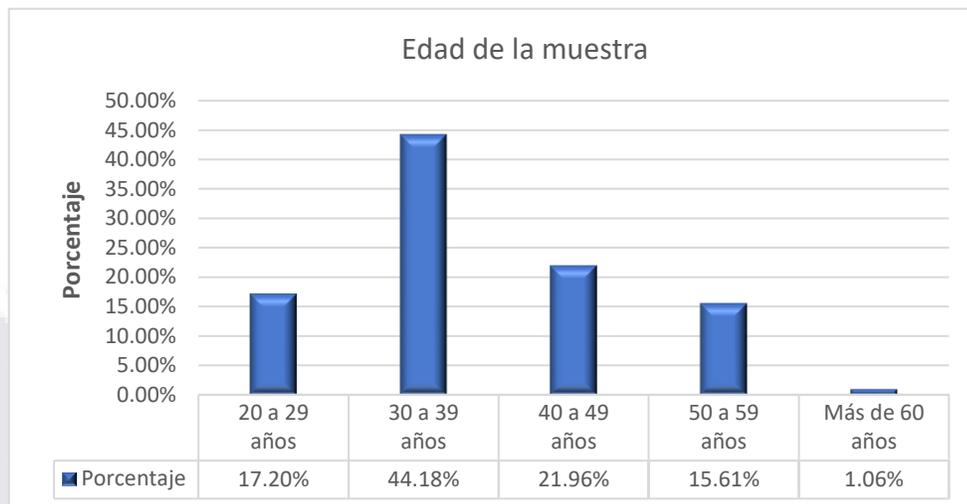
El análisis de los datos obtenidos en este apartado sigue la lógica que se presenta a continuación: 1) análisis de variables sociodemográficas; 2) análisis de distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones del constructo; 3) análisis comparativo del nivel general de desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado; y 4) contraste del nivel de desarrollo de las CSE del profesorado con variables de interés.

Todos los datos obtenidos en esta fase del estudio han sido analizados con el programa estadístico *Software Package for Social Sciences 22.0* (SPSS).

5.1.1 Análisis de Variables Sociodemográficas

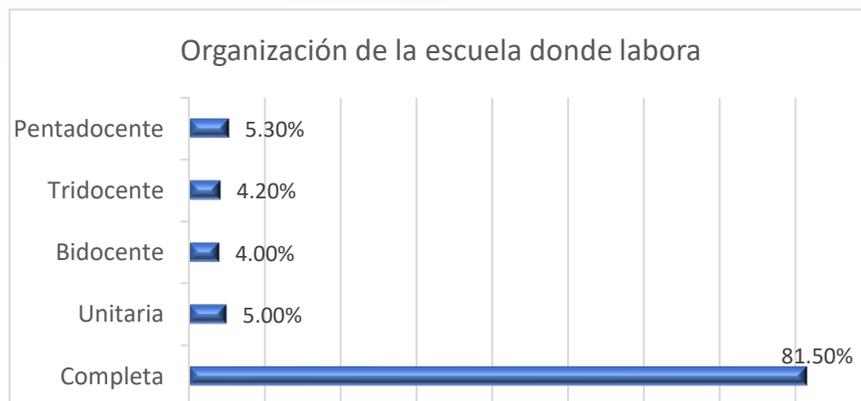
En el presente estudio participaron 378 profesores de educación primaria en activo, adscritos a diversas zonas escolares del estado pertenecientes a los sectores escolares 08, 10 y 14 de primaria federal. De dicho conjunto de docentes, el 59.5 % fueron mujeres y el porcentaje complementario fueron varones. En cuanto a su edad, la Figura 6 muestra un resumen de esta variable.

Figura 6
Edad de los docentes participantes en el CCSE



La muestra corresponde en su mayoría a docentes con contratación de tipo base (94.7 %), con únicamente el 5.3 % de docentes con una contratación temporal. Asimismo, el profesorado que labora en escuelas primarias de organización completa representa el 81.4 % de la muestra, mientras que el porcentaje restante trabaja en escuelas denominadas multigrado, haciendo referencia a aquellas instituciones educativas que no cuentan dentro de su plantilla con una figura escolar que tenga exclusivamente la función de director. Las respuestas de los docentes respecto a la organización de la primaria se desglosan en la Figura 7.

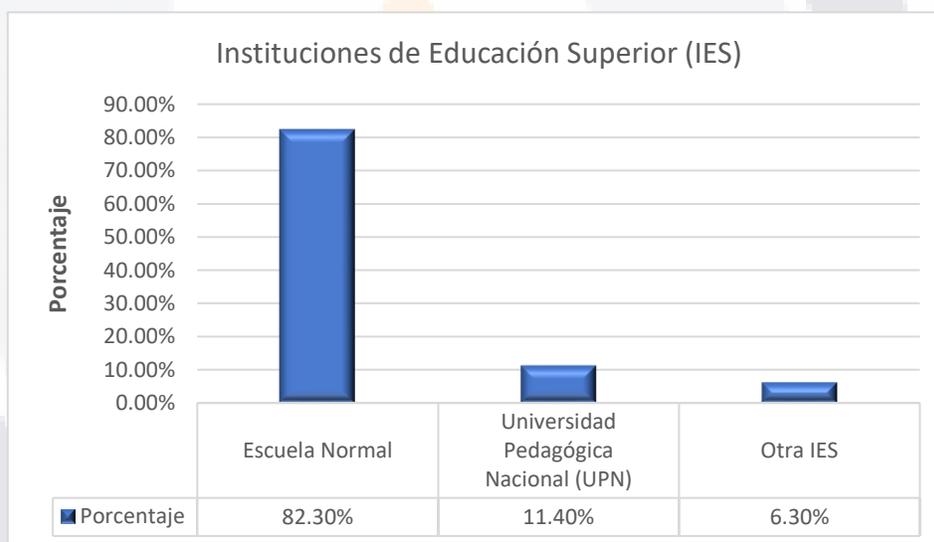
Figura 7
Organización de la escuela donde labora



Los datos arrojados en cuanto a la organización de la institución donde los docentes laboran son representativos de la población de maestros existente dentro de cada sector educativo que participa en el estudio, ya que en cada uno de estos el porcentaje de docentes que laboran en instituciones multigrado se encuentran entre el 15 % y el 25 % de la población total.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, se ha cuestionado por el tipo de Institución de Educación Superior del cual egresaron. La Figura 8 da cuenta de forma detallada de las respuestas señaladas por los participantes respecto a las características de esta variable.

Figura 8
Institución de egreso de los participantes dentro de su formación inicial



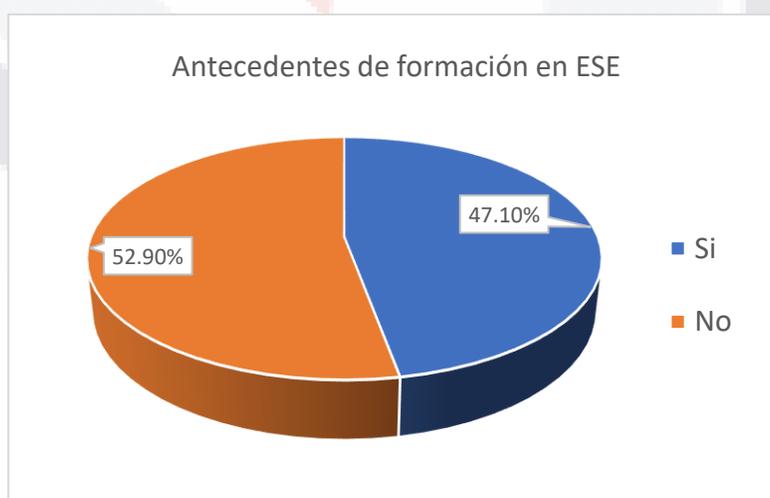
Obsérvese en el gráfico anterior la existencia de una mayoría notable de docentes egresados de alguna de las Escuelas Normales del estado. Del mismo modo, es posible señalar que los docentes que reportan haber obtenido su grado en otras Instituciones de Educación Superior, mencionan haber egresado de instituciones privadas estudiando una licenciatura en educación, o de alguna universidad pública, específicamente de las siguientes licenciaturas: Lic. Educación Física, Pedagogía y Psicología.

Por otro lado, se ha encontrado que, de la totalidad de docentes participantes, el 26.2 % de ellos han sido parte de algún posgrado educativo, dentro del cual resalta el grado de Maestría con un 21.7 %. Es importante rescatar que no se ha cuestionado por el tipo de maestría cursado. El porcentaje restante se encuentra distribuido de la siguiente manera: especialidad con 1.6 % y doctorado con 2.9 %.

Se ha considerado relevante indagar si los docentes en algún momento dentro de sus años de servicio han tenido la oportunidad de trabajar con programas o contenidos específicos de educación socioemocional dentro de sus aulas. Al respecto, el 90.5 % de los docentes señalan que tienen experiencia en este rubro, mientras que el porcentaje restante señala aun no haber abordado contenidos de esta área aun con sus alumnos. No se cuestionó sobre los ciclos escolares que han trabajado con cursos o contenidos de educación emocional, sin embargo, se estima que dicha labor se ha desarrollado en los últimos tres años debido a la inserción obligatoria de contenidos socioemocionales en el currículo de educación básica.

En este mismo sentido, también se ha propuesto cuestionar a los docentes sobre si han tenido oportunidad de integrarse en algún curso de formación orientado a procesos de desarrollo socioemocional, ya sea por iniciativa propia o de la Secretaría de Educación Pública. Los resultados se muestran en la Figura 9.

Figura 9
Antecedentes de formación de los docentes en el área socioemocional



Como puede apreciarse en el gráfico anterior, un poco menos de la mitad de la muestra declara haber accedido a algún curso de capacitación/actualización de educación emocional con antelación.

Al respecto de estas dos últimas variables abordadas, se considera importante contrastar los resultados de cada una de estas. Pese a que un poco más de cuatro quintas partes de la muestra de docentes reportan ya haber trabajado con contenidos de educación emocional, únicamente el 47.1 % de ellos indicaron haber accedido a cursos de formación que aborden algún contenido del área.

Como ya ha sido señalado anteriormente, a partir del ciclo escolar 2018-2019 ha sido insertado en educación básica el componente correspondiente a la educación socioemocional, lo cual ha propiciado un acercamiento del profesorado a estos contenidos y que puede apreciarse en los resultados de la variable referente a experiencia laboral con Educación Socioemocional. Sin embargo, este fenómeno no se presenta de la misma manera con las oportunidades de formación.

El análisis de los antecedentes de formación en ESE nos permite confirmar lo que se ha venido señalando en la literatura internacional en los últimos años y que se traduce también en el contexto mexicano: la comunidad educativa considera primordial el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en alumnos como en docentes, sin embargo, la mayoría de estos últimos difícilmente han sido provisto con oportunidades para el desarrollo de sus propias competencias (Jennings & Greenberg, 2009) o de herramientas que les ayuden a promover aprendizaje emocional en los alumnos (Main, 2018; Schonert-Reichl et al., 2017).

Del mismo modo, se ha puesto de manifiesto que, debido a la naturaleza de estas competencias, el modelado de las capacidades socioemocionales del docente es fundamental para el desarrollo socioemocional de los alumnos. Por lo tanto, se vislumbra complejo favorecer las capacidades socioemocionales de los alumnos sin una formación previa de uno de los actores principales en el proceso educativo como lo son los maestros, puesto que es complicado enseñar algo que no se tiene o posiblemente el dominio teórico y metodológico de los contenidos no será el esperado.

Así pues, la posibilidad de no adoptar un enfoque correcto de implementación de contenidos socioemocionales producto de una nula formación es muy amplia, lo cual podría

tener un impacto directo en los aprendizajes esperados del alumnado que recibe dicha formación.

5.1.2 Distribución de Frecuencias y Estadística Descriptiva de las Dimensiones

Con la intención de valorar las competencias socioemocionales de los docentes, fue realizado un análisis de distribución de frecuencias y porcentajes en cada dimensión, así como de estadísticos descriptivos a través de medidas de distribución y de tendencia central. Una valoración previa permitió comparar los datos arrojados en ambos análisis y se optó por presentar únicamente los siguientes estadísticos: mínimo y máximo de cada indicador, así como la media y desviación estándar. La decisión metodológica de realizar este análisis se justifica en la delimitación de variables a trabajar en la segunda fase del estudio.

Aun cuando se observó el comportamiento de los datos en cada una de las dimensiones que componen el constructo, dentro de este apartado se retoman únicamente aquellas que obtuvieron indicadores con las medias más altas y bajas. Por lo tanto, los análisis restantes (dimensiones de autorregulación, autonomía y empatía) se incluyen en la sección de anexos del presente documento.

Así pues, se pudo identificar que los ítems con las medias más bajas fueron ubicados en la dimensión de empatía. La Tabla 11 muestra la forma en que se organizaron los datos en dicha dimensión, destacando los resultados descritos.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la competencia de empatía

Indicador	Mín	Máx	Media	DE
15. Prefiero conocer a los demás antes de juzgarlos.	1	7	6.35	1.155
35. Soy capaz de poner en marcha acciones que ayuden al cuidado del medio ambiente.	1	7	6.26	1.156
38. A menudo ayudo a personas que se encuentran en dificultades.	1	7	5.94	1.186
24. Me pongo en el lugar de los demás antes de dar a conocer mi opinión.	1	7	5.89	1.130
10. Cuando una persona está llorando, intento ponerme en su lugar.	1	7	5.72	1.487
5. Es sencillo para mí identificar las necesidades y sentimientos de las personas que me rodean.	2	7	5.65	1.090
31. Cuando observo un caso de discriminación, prefiero ignorarlo.	1	7	4.30	1.804
50. Los problemas de los demás me tienen sin cuidado.	1	7	3.45	1.898
20. Es complicado para mí darme cuenta de acciones que dañan el medio ambiente.	1	7	3.43	2.333
42. Siempre tomo decisiones sin considerar su efecto en los demás.	1	7	3.16	1.962
45. Es complicado saber qué sienten los demás.	1	7	2.70	1.974
26. Es común que etiquete a las personas por cómo se visten.	1	7	2.69	1.933

Como puede apreciarse en la Tabla 11, se destaca en primer lugar el mínimo y máximo puntaje obtenidos por los docentes participantes dentro de cada ítem. Posteriormente, se organizaron los indicadores que componen la competencia en forma descendente a partir de la media obtenida.

Con relación a las primeras dos medidas, se observa que el máximo de respuesta declarado en todos los indicadores corresponde al valor 7 (totalmente de acuerdo) y el mínimo corresponde al valor 1 (totalmente en desacuerdo), a excepción del indicador 5 (Es sencillo para mí identificar las necesidades y sentimientos de las personas que me rodean.), donde el mínimo declarado corresponde al valor de respuesta 2.

Por otro lado, la Tabla 11 arrojó que, a partir de sus medias, la mayoría de los ítems se encuentran entre los valores 6.0 y 5.0. Sin embargo, tal como ha sido señalado, se reportó la existencia de dos indicadores con una media menor a 3.0, lo cual representan los estadísticos descriptivos más bajos obtenidos a comparación de las dimensiones revisadas.

Con base en la operacionalización del constructo, los resultados en la dimensión sugieren una mayor capacidad en los docentes para reconocer prejuicios y hacia el cuidado del medio ambiente, y una menor capacidad para tomar la perspectiva de otras personas dentro de situaciones conflictivas o de desacuerdo y reconocer prejuicios asociados a la diferencia.

Por otro lado, el resultado de este análisis evidenció que la dimensión de autoconocimiento obtuvo los indicadores mejor valorados a partir de su media. La Tabla 12 muestra los resultados de dicha dimensión.

Tabla 12*Estadísticos descriptivos de la competencia de autoconocimiento*

Indicador	Mín	Máx	Media	DE
56. Soy capaz de reconocer cuando estoy feliz.	1	7	6.58	1.090
1. Puedo identificar los pensamientos que me hacen sentir mal.	1	7	6.48	.805
17. Soy capaz de encontrar algo por que agradecer en mi día a día.	2	7	6.38	.951
34. Puedo disfrutar de manera consciente las situaciones cotidianas que vivo.	1	7	6.28	1.109
30. Aprovecho mi tiempo libre en actividades que me hacen sentir bien.	1	7	6.10	1.361
23. Sé cómo mejorar situaciones para experimentar emociones agradables.	1	7	5.99	1.095
7. Soy capaz de prestar atención de forma consciente a las diversas sensaciones que experimento en mi cuerpo.	1	7	5.94	1.232
11. Es sencillo reconocer mis fortalezas.	1	7	5.79	1.147
51. Prefiero hacer las cosas yo solo a pedir ayuda.	1	7	4.56	1.976
6. Se me dificulta identificar sensaciones en mi cuerpo asociadas a las emociones que experimento.	1	7	4.37	2.116
46. Es común que interrumpa las actividades que realizo debido a la existencia de otros pensamientos.	1	7	4.22	1.982
41. Me resulta complicado reconocer con exactitud mis emociones.	1	7	3.73	2.155

Se observa en la Tabla 12 la presencia de cinco indicadores en esta dimensión que tienen una media mayor a 6.0, así como tres más que se acercan considerablemente a dicho valor (indicadores 23, 7, 11). Acorde al formato de respuesta adoptado en la escala del CCSE donde 7 representa la categoría de respuesta máxima, es posible señalar una valoración muy alta dentro de la competencia de la mayoría de los indicadores.

Por otro lado, el indicador con la media más baja corresponde al ítem 41 (Me resulta complicado reconocer con exactitud mis emociones). A diferencia de los demás, este indicador es el único que se presenta con un promedio menor a 4.0, lo cual pudiera sugerir dificultades en la habilidad relacionada a la conciencia de las propias emociones.

A pesar de la diferencia existente entre las medias obtenidas en el indicador 56 (media más alta) y el indicador 41 (media más baja), se puede señalar que ambos ítems hacen referencia a la capacidad de los docentes para percatarse con precisión de emociones y sentimientos, identificada como *conciencia de las propias emociones*. Estos datos nos llevan a cuestionar la causa en la variación de dicha medida de tendencia central aun cuando ambos indicadores hacen referencia a una misma habilidad específica.

El análisis de los indicadores involucrados puede conducir a conclusiones importantes dentro del presente estudio. Partiendo del diseño de los ítems, se puede apreciar como el indicador 56 pretende valorar la conciencia de las propias emociones a través de la declaración de una emoción puntual (felicidad), mientras que en el ítem 41 se plantea iniciar desde una postura general y posteriormente indicar un grado de precisión mayor, situación que se observó un poco más compleja para un mayor número de docentes. Posiblemente el no tener un sentimiento de referencia les impida tomar conciencia de patrones o componentes de las emociones.

Diversos investigadores destacan la relevancia que tiene la identificación de componentes emocionales para la mejora en la gestión de dichos fenómenos afectivos, situación que se hace evidente al señalar al señalar que quizás, este es el único acuerdo dentro de las diversas teorías emocionales existentes (véase apartado 2.1.2). En este mismo sentido, hay autores que utilizan elementos importantes de las emociones para generar una clasificación de las mismas, tal es el caso de Rusell (1980), quien utiliza los ejes de valencia y activación para favorecer su organización. Posiblemente esta imposibilidad para reconocer las emociones pueda ser consecuencia de que no se lleva a la práctica el uso de alguno de

estos ejes. El análisis de el ítem 56 (mejor valorado) nos lleva a asumir que es más sencillo para los docentes dar cuenta de una emoción señalando si los hace sentir bien o mal (valencia) que prestar atención a sus niveles de energía (activación).

Otra posibilidad respecto a la situación abordada tiene que ver con el nivel de complejidad de las capacidades hacia las cuales se remite cada ítem. Al respecto, la teoría de IE propuesta por Mayer & Salovey (1997) declara que las capacidades emocionales propias del constructo pueden pensarse en un continuo donde se va de aquellas con un nivel cognitivo relativamente más bajo a aquellas que son de un desarrollo más complejo, por lo que ambos indicadores pudieran ubicarse en diferentes niveles de procesamiento de información emocional.

El modelo de Salovey y Mayer diferencia entre las capacidades de percepción y valoración de las emociones con aquellas de comprensión, análisis y empleo del conocimiento emocional. Así pues, el ítem 56 *soy capaz de reconocer cuando estoy feliz* parece relacionarse con una habilidad para identificar una emoción específica a través de pensamientos o componentes emocionales conscientes, lo cual puede empatarse a la capacidad de percepción de las emociones, mientras que el 41 *me resulta complicado reconocer con exactitud mis emociones*, es una situación más abierta que implicaría que los docentes pudiera etiquetar sus emociones y comprender sus significados en contextos relacionales, lo cual hace referencia a la capacidad de comprensión, una capacidad de mayor nivel. Pese a que el fenómeno descrito es aún incierto, si permite reflexionar en torno a las capacidades emocionales involucradas en uno y otro indicador. Dicha discusión se retoma en el apartado 5.1.5 de este documento.

5.1.3 Análisis del Nivel de Desarrollo de las Competencias Socioemocionales del Profesorado

Una vez revisado el comportamiento de los datos en cada una de las dimensiones, fue valorado el nivel de las competencias socioemocionales del profesorado a través de la media de cada factor. Los datos obtenidos en el presente análisis son contrastados con resultados de estudios similares. Obsérvese en la Tabla 13 los resultados obtenidos en las dimensiones del constructo.

Tabla 13*Estadísticos descriptivos de CSE del profesorado*

Competencia	Mínimo	Máximo	Media	DE
Autoconocimiento	2.92	7.00	5.5337	.61251
Autorregulación	2.92	7.00	5.1806	.66546
Autonomía	2.64	7.00	4.6388	.88969
Colaboración	2.83	7.00	4.7705	.88945
Empatía	2.75	7.00	4.6294	.81342

Obsérvese en la Tabla 13 que, además de la media y desviación estándar de cada dimensión, se rescatan el valor mínimo y máximo de las medias de los docentes participantes. En cuanto a estas dos últimas medidas de dispersión, puede apreciarse una similitud en cuanto a la media máxima obtenida en todas las dimensiones, situación que no se repite en la media mínima. De manera específica, nótese que la competencia de autonomía se presenta como la dimensión que obtuvo el valor mínimo más bajo, lo cual pudiera abonar en la identificación de necesidades dentro de la muestra del estudio.

Los estadísticos descriptivos mostrados indican un promedio más alto en la dimensión de autoconocimiento, ligeramente mejor valorada que la dimensión de autorregulación. Por el contrario, pese a que no se presenta una diferencia significativa con autonomía, la dimensión de empatía aparece con el promedio de desarrollo más bajo.

Un aspecto importante a destacar dentro del presente análisis es que, pese a que la participación en el cuestionario de auto-informe puede propiciar la identificación de áreas de oportunidad importante en el perfil socioemocional del profesorado, tomando en consideración el tipo de muestra obtenido debido a las condiciones contextuales sobre las cuales se tuvo que llevar a cabo el estudio, se debe ser cautelosos al intentar generalizar los resultados obtenidos. Este punto será retomado posteriormente en el capítulo de conclusiones.

En otro aspecto, los datos emanados de esta fase de la investigación sugieren algunas similitudes con lo presentado en otros estudios en cuanto al nivel y evolución de las

competencias socioemocionales de profesores ya sea en servicio o como parte de un programa de formación inicial.

Dentro de la literatura relacionada al objeto de estudio a la cual se ha tenido acceso, se puede indicar que algunas investigaciones han reportado un mayor desarrollo en la competencia referente a la conciencia de las emociones que en aquella referida a procesos de regulación emocional (García, 2017; Llorent et al., 2020; I. Mikulic et al., 2017; Pérez-Escoda et al., 2012, 2019; Rendón, 2019), constante que coincide con lo aquí encontrado. Estos resultados posiblemente pudieran sugerir que, con el fin de desarrollar la competencia de autorregulación, se debe lograr en primera instancia abonar a la competencia de autoconocimiento, puesto que no se observa en ningún reporte un mayor nivel de desarrollo de aquella referida a procesos de regulación emocional.

Se debe destacar que, dentro de los estudios señalados, los modelos de competencias socioemocionales abordados integran en una misma variable o dimensión la conciencia de las propias emociones y la conciencia generada en torno a las emociones de los demás, situación contraria al modelo adoptado en esta investigación, donde se retoma la capacidad de comprender las emociones de otras personas en la dimensión de empatía. Como consecuencia, en el contexto nacional sería importante también priorizar el desarrollo de esta última dimensión como paso previo al logro de la autorregulación.

De manera similar a la conclusión anterior, los resultados encontrados en esta investigación coinciden con estudios realizados en el desarrollo de competencias socioemocionales en profesores con relación al nivel de desarrollo de la competencia de autonomía, señalándose como una de las más bajas en diversas poblaciones estudiadas ya sea antes o después de una intervención realizada si atiende a un diseño experimental, o al momento de la recolección de información desde diseños no experimentales (García, 2017; Mikulic et al., 2016; Pérez et al., 2019).

En el caso específico de la formación inicial y continua del profesorado, el logro de esta dimensión cobra vital relevancia, ya que puede propiciar su participación activa en problemas que le afectan a él y las personas que tiene a su alrededor, implica utilizar sus habilidades o capacidades para valerse por sí mismo dentro de un contexto específico y le facilita la buscar soluciones éticas en función del bienestar colectivo (SEP, 2017),

capacidades fundamentales para favorecer el logro académico, social y emocional tanto propio como de los alumnos.

Adicionalmente, se puede señalar que la autonomía es un aspecto importante para alcanzar el bienestar subjetivo, elemento que se encuentra dentro de los objetivos de la educación socioemocional (Bisquerra, 2009). A través de autonomía uno vive de acuerdo a su teoría personal sobre las emociones y se demuestra autoeficacia, habilidad que implica al individuo confiar en su capacidad para lograr objetivos deseados. A pesar de los elementos señalados con relación a esta dimensión socioemocional, la autonomía ha sido un aspecto poco estudiado y por lo tanto es complicado encontrar referencias en la literatura científica.

Aunque no se establecen relaciones de causalidad en los estudios señalados, las coincidencias encontradas en torno a la dimensión de autonomía, así como la escasa literatura en el tema partiendo de modelos de competencias socioemocionales existentes permiten señalar una importante área de oportunidad dentro de la línea de investigación de educación emocional.

En el caso de la empatía, dimensión con el nivel más bajo de desarrollo en esta investigación, los resultados localizados son contradictorios, puesto que estos presentan un nivel desarrollo medio o alto de la competencia a comparación de otras de las variables del constructo de CSE abordado (Cassullo & García, 2015; Rendón, 2019). Debido a que en algunos modelos de competencias socioemocionales la empatía es incluida en otras variables como parte de una dimensión interpersonal o de otras competencias, es importante seguir indagando en el desarrollo de la misma para obtener un mejor perfil de su desarrollo en el profesorado, buscando partir de un marco teórico coherente al adoptado en la presente investigación.

5.1.4 Contraste del Nivel de Desarrollo de las CSE con Variables de Interés

Con la intención de profundizar en el perfil socioemocional del profesorado, se procedió a contrastar los niveles de las competencias socioemocionales con variables específicas de interés. Este análisis se ve apoyado en el señalamiento realizado por algunos autores, quienes al encontrar resultados diversos sobre el efecto que las características de los participantes tienen en el logro de competencias emocionales, señalan la necesidad de indagar más en el papel potencialmente moderador que algunas de estas pudieran tener. Las variables de interés fueron las siguientes: 1) sexo; 2) escolaridad; 3) formación inicial; 4) años como

docente frente a grupo; 5) experiencia con Educación Socioemocional (ESE); y 6) antecedentes de formación en ESE.

Se comprobó el cumplimiento de supuestos paramétricos a través de la determinación de la normalidad de la muestra para todas las dimensiones señaladas anteriormente mediante la prueba *Shapiro-Wilk* (S-W). La prueba citada da resultados estadísticamente significativos en todas las dimensiones, por lo cual se llega a la conclusión de que la muestra no sigue una distribución normal. Como puede observarse en el anexo, la significación p es menor a 0.05 en todos los casos; por lo tanto, se recurrió a la utilización de pruebas no paramétricas. Obsérvese en la Tabla 14 los resultados arrojados en cuanto a la prueba de normalidad.

Tabla 14
Prueba de normalidad a través de Shapiro-Wilk

Competencia	Estadístico	gl	Sig. (p)
Autoconocimiento	.990	378	.008
Autorregulación	.975	378	.000*
Autonomía	.966	378	.000*
Colaboración	.978	378	.000*
Empatía	.957	378	.000*

Nota. * $p < .001$

Se evaluó el nivel de las dimensiones de competencias socioemocionales a partir de cada una de las variables sociodemográficas señaladas. Para identificar diferencias estadísticamente significativas entre grupos asociados se utilizó la prueba *U de Mann-Whitney*, ideal acorde a los resultados obtenidos en la fase anterior. Los resultados del proceso se describen e interpretan a continuación.

Un primer análisis de comparación se realizó buscando si el género permitía observar diferencias significativas. En la Tabla 15 se pueden apreciar los estadísticos obtenidos.

Tabla 15

Competencias socioemocionales del profesorado según el género

Competencia	H (Rango promedio)	M (Rango promedio)	U	p
Autoconocimiento	186.15	192.78	16700.5	.623
Autorregulación	176.87	198.09	15280.5	.064
Autonomía	181.66	194.83	16013.0	.250
Colaboración	182.08	194.55	16077.0	.276
Empatía	183.50	193.50	16312.0	.387

Obsérvese en la Tabla 15 que de manera general las mujeres tienen un rango promedio ligeramente más elevado que los hombres en todas las dimensiones abordadas; sin embargo, el *p* valor es mayor a .05 en todos los casos, por lo cual se puede señalar que no se muestran diferencias estadísticamente significativas.

Lloren et al. (2020) han reportado una diferencia significativa en algunas competencias socioemocionales de los docentes tomando en cuenta el género, específicamente en autoconocimiento y prosocialidad. Por otro lado, Kotsou et al. (2019) identifican una serie de estudios que muestran que el desarrollo de ciertas competencias socioemocionales está relacionado al género. A pesar de estas contribuciones, los datos arrojados en la presente investigación sugieren que el sexo no influye en el desarrollo de estas competencias por efecto del contexto. Hasta el momento no se han localizado otras investigaciones que den cuenta del fenómeno, por lo cual se considera relevante seguir indagando al respecto.

Un segundo aspecto abordado fue indagar el nivel de competencias socioemocionales acorde a la variable escolaridad. Se establecieron dos categorías: la primera correspondiendo a los docentes con licenciatura y la segunda a docentes que hayan realizado algún posgrado (especialidad, maestría, doctorado). Los resultados se observan en la Tabla 16.

Tabla 16*Competencias socioemocionales del profesorado según su escolaridad*

Competencia	C/P (Rango promedio)	S/P (Rango promedio)	U	p
Autoconocimiento	180.90	192.55	12959.5	.362
Autorregulación	180.41	192.73	12910.5	.335
Autonomía	160.71	199.72	10960.0	.002
Colaboración	179.37	193.09	12808.0	.283
Empatía	170.68	196.18	11947.5	0.046

A través de la Tabla 16 se puede evidenciar una diferencia estadísticamente significativa tanto en la dimensión de autonomía como en la de empatía, lo cual indica que las docentes que no han ingresado a un posgrado tienen más desarrolladas estas competencias que aquellos que lo han hecho. Este resultado es relevante dentro de la dimensión de autonomía, debido a que dicha dimensión está compuesta por habilidades específicas como lo son la autoeficacia, la capacidad para identificar necesidades y buscar soluciones a las mismas o la iniciativa personal (SEP, 2017), variables que pudieran estar asociadas a los procesos de formación académica como resultado de las tareas que de estos se desprenden. A pesar de lo señalado anteriormente, son las personas con licenciatura quienes muestran un promedio más alto.

Los resultados obtenidos con relación a la variable de escolaridad pudieran deberse a que los docentes que cursan un posgrado educativo toman en consideración una mayor cantidad de habilidades específicas tanto en empatía como en autonomía, es decir, tienen una mayor consciencia sobre diversas variables que influyen para considerarse competentes en ambas dimensiones que una persona que no ha cursado un posgrado educativo. Dicha situación es señalada también por Llorent et al. (2020) con relación a la habilidad de toma de decisiones responsable.

Por otro lado, lo anterior pudiera indicar la existencia de otras variables que tienen mayor incidencia en el desarrollo de las competencias socioemocionales del profesor como lo puede ser la implementación de una intervención intencionada para su logro (Bisquerra & Chao,

2021; Bisquerra & García, 2018; Zych et al., 2018). En cuanto a las demás dimensiones socioemocionales, los resultados no son significativamente diferentes a pesar de observarse un rango promedio superior de las personas sin un posgrado.

Aun cuando se han realizado las observaciones anteriores dentro de la variable señalada, es importante la implementación de estudios posteriores para analizar la relación existente.

Para la variable institución de formación inicial, el cuestionario demandaba indicar si el docente había egresado de una escuela normal, de la UPN o de alguna otra institución de educación superior pública o privada. Dado el número de docentes que señalaban haber egresado de alguna normal del estado, se decidió abordar dicha variable clasificando a los docentes en dos categorías: 1) egresado de alguna escuela normal; y 2) egresado de alguna otra Institución de Educación Superior (IES).

A pesar de una muy ligera diferencia en el rango promedio a favor de casi todas las dimensiones de competencia (a excepción de autonomía), no se observó una diferencia estadísticamente significativa entre estos dos grupos, lo cual significa que el desarrollo de las competencias socioemocionales no está relacionado con la institución de formación inicial de la cual egresen.

También se ha incluido un análisis con la variable años como docente frente a grupo. Dicha variable fue dividida en dos grupos tomando como referencia un promedio de años en servicio que cumple un docente de primaria. Así pues, en la primera categoría se asignó a docentes con menos de 15 años como docente frente a grupo y en la segunda a aquellos con un número mayor de años frente a grupo. Los resultados se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17*Competencias socioemocionales del profesorado según los años frente a grupo*

Competencia	<15 (Rango promedio)	>15 (Rango promedio)	U	p
Autoconocimiento	183.72	199.11	15392.0	.184
Autorregulación	174.19	214.95	13142.5	.000*
Autonomía	174.66	214.16	13254.5	.000*
Colaboración	176.03	211.86	13576.5	.002
Empatía	182.51	201.11	15107.0	.109

Nota. * $p < .001$

En primer lugar, obsérvese en la Tabla 17 anterior un rango promedio superior del grupo que tiene más de 15 años como docente frente a grupo en todas las dimensiones de competencia que integran el constructo. De las anteriores, las competencias de autorregulación, autonomía y colaboración presentan resultados estadísticamente significativos, lo cual indica que el desarrollo de estas competencias socioemocionales puede tener relación con los años de trabajo frente a grupo.

Al respecto pudiera referirse a la influencia del proceso de maduración biológico que sufren las diversas estructuras neuronales como una variable que pudiera incidir en el nivel de la capacidad de autorregulación del docente. Como es señalado por la evidencia científica, una de las estructuras corticales más importantes para nuestras funciones cognitivas y emocionales es la corteza prefrontal (CPF), componente que termina su maduración hasta aproximadamente los 27 años de edad y que tiene un impacto directo en los procesos de regulación emocional.

Dicha estructura es la sede del cerebro ejecutivo, donde se llevan a cabo acciones como el pensamiento, la previsión y anticipación a situaciones futuras, creación de juicios y por ende de emociones sociales, inhibición de conductas y la toma de decisiones más elaboradas. En resumidas cuentas, esta estructura se encarga de la integración entre emoción y razón, de la consecución de aquellos fenómenos afectivos que pueden verse afectados por estrategias de pensamiento/afrentamiento (esquemas de emoción).

Acorde a lo anterior, puede pensarse que un docente de recién ingreso o con pocos años de servicio, tendrá una desventaja considerable con respecto a aquellos docentes con mayor antigüedad, puesto que aún no ha alcanzado una maduración total de la CPF y por lo tanto le resultará más complejo poner en marcha estrategias de pensamiento para regular las emociones que a diario experimenta en el aula. Se menciona lo anterior considerando que las capacidades que permiten al docente regular sus emociones no han sido atendidas en ninguno de los grupos señalados, por lo que el curso de la competencia de autorregulación sigue una trayectoria de desarrollo producto de las condiciones del contexto a las cuales el docente ha tenido acceso. Por lo tanto, los datos obtenidos sugieren que se priorice el desarrollo de programas socioemocionales tanto en docentes en formación como en docentes en servicio jóvenes.

Para la variable que hace referencia a la experiencia previa en el trabajo con contenidos o programas de Educación Socioemocional dentro de sus aulas, los resultados también han sido relevantes solo en algunas competencias. La Tabla 18 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 18
Competencias socioemocionales del profesorado según su experiencia en programas de ESE

Competencia	Con experiencia (Rango promedio)	Sin experiencia (Rango promedio)	U	p
Autoconocimiento	193.12	155.10	4917.5	.047
Autorregulación	194.45	142.51	4464.5	.007
Autonomía	189.44	190.08	6135.0	.973
Colaboración	190.31	181.83	5880.0	.658
Empatía	190.89	176.29	5680.5	.445

Como puede apreciarse en la Tabla 18, se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa en las competencias o dimensiones de autoconocimiento y autorregulación, lo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cual indica una relación entre este primer acercamiento a los contenidos socioemocionales y el desarrollo de ciertas competencias en el profesorado.

Acorde a los principios de actuación de cualquier acción educativa, la educación emocional requiere una planificación intencionada y sistemática de un conjunto de acciones que dirijan al logro de aprendizajes esperados. Este proceso requiere la interacción del docente con las metodologías, contenidos y propósitos de la ESE, lo cual podría favorecer en cierto sentido el logro de algunas competencias a través de espacios de reflexión personal. Sin embargo, a pesar de los resultados obtenidos, existe otra perspectiva que se considera primordial tomar en cuenta: no se puede esperar a que a través de la implementación de programas socioemocionales en el alumnado los docentes desarrollen competencias socioemocionales específicas o aquellas capacidades que le permitan obtener una mirada profesional de componentes indispensables para una intervención socioemocional eficaz; esto representaría restar importancia a la formación del profesorado y dejar al azar el logro de la formación integral de los involucrados.

Aunado al argumento anterior, la formación socioemocional del profesorado, además del logro de las propias competencias socioemocionales, busca en todo momento tener un impacto positivo en aspectos fundamentales de la educación de los estudiantes. Al no llevarse a cabo, se corre el riesgo de contar con prácticas áulicas poco fundamentadas que desemboquen en la aprehensión de un enfoque contrario al propuesto, así como en efectos pobres en las competencias socioemocionales de los alumnos, reduciendo validez a la evidencia encontrada en el estudio de la emoción y que ha sido aterrizada en programas de intervención como los señalados hasta el momento. Por lo tanto, se refuerza la idea de contar con capacitaciones orientadas al logro de estos aprendizajes en los maestros de los distintos niveles educativos.

Por último, se abordó la variable de antecedentes de formación en ESE por parte del profesorado. Los resultados se rescatan en la Tabla 19.

Tabla 19

Competencias socioemocionales del profesorado según antecedentes de formación en ESE

Competencia	Si (Rango promedio)	No (Rango promedio)	U	p
Autoconocimiento	197.86	182.06	16311.5	.160
Autorregulación	201.86	178.50	15599.5	.038
Autonomía	186.12	192.51	17199.0	.571
Colaboración	199.86	180.28	15955.5	.082
Empatía	200.20	179.98	15895.0	.072

La Tabla 19 muestra un rango promedio superior en casi todas las dimensiones de los docentes que han accedido algún curso de capacitación en Educación Socioemocional, pero únicamente se observan resultados estadísticamente significativos en la competencia de autorregulación ($p=.038$). Dicho resultado da cuenta del desarrollo de esta competencia como consecuencia de la posible relación con la formación a la cual se accedió.

Cabe la posibilidad de que los programas de educación emocional cursados por los docentes estuvieran dirigidos al desarrollo de habilidades asociadas a la regulación emocional o al diseño e implementación de contenidos con este objetivo en los alumnos, lo cual explicaría su avance a comparación de las otras competencias que componen el constructo, sin embargo, no se cuestionó sobre las características específicas de los cursos, por lo que la variable aún requiere investigación.

Otro elemento que requiere especial atención es que el desarrollo del autoconocimiento dentro de este cruce no presenta un desarrollo similar a la autorregulación de los docentes, fenómeno presentado en diversas investigaciones donde incluso la primera competencia tiende a mostrarse más elevada que los procesos de autorregulación.

5.1.5 Integración de Resultados: Rumbo al Diseño del Experimento de Enseñanza

El análisis de los datos desprendidos del Cuestionario de Competencias Socioemocionales permitió, además de responder al objetivo de investigación 1, delimitar aspectos que se consideraron relevantes para el diseño del experimento de enseñanza. Dentro de estos, se destaca la definición de las dimensiones socioemocionales que se abordaron.

En este sentido, el análisis de estadística descriptiva que se muestra en la Tabla 13 ayudó a identificar que los docentes puntuaron más bajo en la dimensión de empatía. Dentro de la misma, una de las habilidades en la cual se obtuvo una media baja fue la de *toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo*. Como consecuencia, esta habilidad fue seleccionada con base en la delimitación de variables de aprendizaje que debe realizarse en el experimento de enseñanza.

Adicionalmente, el análisis de frecuencias y estadísticos descriptivos por dimensión favoreció que se conociera el comportamiento de ítems que lo conforman. Un elemento interesante dentro de este análisis fue que los docentes obtuvieron puntuaciones totalmente contrarias en ítems que pertenecían a la misma habilidad específica, por lo cual se cuestionó el tipo de capacidad a la cual hacían referencia. Tal como ha sido señalado en el apartado 5.1.2, estos ítems correspondieron a las habilidades de *conciencia de las propias emociones* (autoconocimiento) y *comunicación asertiva* (colaboración). Conforme a lo anterior, se decidió profundizar en el conocimiento emocional del profesor referente a la conciencia de las propias emociones a través de la resolución de tareas y reflexiones diseñadas en la segunda fase de estudio.

Aunado al contraste encontrado dentro de la habilidad específica seleccionada, la decisión metodológica anterior se vio sustentada en la jerarquización de capacidades cognitivo-emocionales que se propone en la teoría de inteligencia emocional de Mayer & Salovey (1997) (véase apartado 2.3.1). Acorde a dicha teoría, las capacidades emocionales, enfocadas a un razonamiento válido sobre las emociones y que permite usarlas en el proceso de razonamiento, pueden ser pensadas a través de un continuo, iniciando de aquellas que pertenecen a un nivel relativamente más bajo en el sentido de desarrollar funciones psicológicas fundamentales, a aquellas que son de un desarrollo más complejo y que operan en el servicio de metas personales y autogestión (Mayer et al., 2008). Las primeras capacidades sirven como base para el logro de las subsecuentes.

Del examen anterior se desprende que la capacidad referida a la percepción de emociones en uno mismo y los demás ubicada dentro de la habilidad conciencia de las propias emociones, puede servir como base para el desarrollo de algunas otras habilidades como pueden ser la regulación de emociones propias y de los demás, la utilización de emociones para redirigir el pensamiento o la influencia de emociones propias en la conducta de los

demás a través de una comunicación asertiva, competencia que implica la habilidad para distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su utilidad juzgada y regularlas con la intención de expresar adecuadamente oposición, sentimientos o ideas. Con base en estos argumentos, se decidió dirigir una parte de la intervención a la conciencia de las propias emociones.

A la par de la definición de las dimensiones socioemocionales que serían abordadas, fueron identificadas algunas variables independientes que pudieran ser profundizadas a través de la intervención de tipo cualitativa. En este contexto, a través del análisis comparativo de variables sociodemográficas se identificó que se encuentran diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales con relación a algunas como lo son: años como docente frente a grupo, experiencia en el trabajo con programas de ESE y la escolarización. Sin embargo, se optó, debido a la inexistencia de investigaciones de esta naturaleza que sirvieran como referentes en el logro de competencias socioemocionales del profesorado, priorizar el análisis de las variables señaladas al inicio de este sub-apartado. Lo anterior permitiría obtener un primer acercamiento a la comprensión del aprendizaje socioemocional de los profesores.

De esta forma se propició un diseño instruccional orientado a la comprensión del aprendizaje socioemocional del profesorado dentro de un contexto iterativo e intencionado, lo cual pudiera arrojar resultados que podrían ser útiles en la delimitación de parámetros para el diseño de intervenciones futuras con docentes en formación y servicio.

5.2 Segunda Fase del Estudio: Resultados del Experimento de Enseñanza Diseñado

La segunda fase del estudio estuvo dirigida a analizar el nivel de logro de habilidades socioemocionales específicas en los docentes participantes como producto de la intervención diseñada. Como ha sido indicado en la fase 1 de estudio, se optó por indagar en el desarrollo de las siguientes habilidades específicas: 1) Conciencia de las propias emociones; y 2) toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo.

Se describe en el presente apartado el proceso seguido para la planificación, desarrollo y análisis continuo de cada sesión dentro del experimento de enseñanza. En un capítulo posterior se expone el análisis retrospectivo que se desprende de esta fase, necesario

para la evaluación de las trayectorias hipotéticas de aprendizaje estipuladas en las habilidades específicas señaladas.

La descripción de cada sesión parte de los objetivos de investigación y de intervención que guiaron su desarrollo. Es importante señalar que el diseño de cada sesión toma en consideración los resultados de las sesiones previas, objetivo principal de los análisis continuos, por lo que se hace alusión constantemente a estos.

5.2.1 Tratamiento de los Datos en el Análisis Preliminar

En este apartado se desarrolló el acopio y análisis de los datos recogidos tanto en el diagnóstico como en cada una de las sesiones de aprendizaje logradas. El análisis preliminar estuvo guiado por dos objetivos principales: 1) permitir la planificación de las siguientes intervenciones en el aula; y 2) refinar la formulación de la conjetura de investigación que buscaba representar la trayectoria hipotética de aprendizaje de docentes. De modo práctico, pudiera señalarse que el análisis preliminar al cual se hace referencia se relaciona directamente a la meta de apoyar el aprendizaje de los participantes (Collins et al., 2004).

Como parte del proceso de análisis de los datos obtenidos a través de las producciones escritas, se realizó una primera revisión general de las evidencias de los docentes con apoyo de los instrumentos de evaluación elaborados, esto con la intención de propiciar un acercamiento a la información obtenida y tener presente cada uno de los indicadores.

Posteriormente, se realizó una segunda revisión a través de la cual se obtuvieron fragmentos de las evidencias que daban cuenta del tipo de datos que se esperaba dentro de cada indicador. La disposición de los datos se realizó con el apoyo de tablas de doble entrada, en la cual se localizaban los indicadores propuestos y que permitió establecer una interpretación horizontal de cada uno de estos (Véase anexos E y F). De igual manera, estas tablas permitieron resaltar información que el docente agregaba producto de la actividad sugerida y que no estuvo considerada en los indicadores del instrumento de evaluación.

Se trató de incluir en cada fragmento obtenido una parte suficiente del contexto, así como de las preguntas que guiaron la evidencia, buscando que cada unidad de análisis resultara comprensible. El análisis de los datos se realizó de manera individual en cada actividad, por lo que para cada docente se elaboró una tabla.

En cuanto a las evidencias producidas en la fase de observación reflexiva (video grabaciones, producciones escritas, notas de campo) fueron analizadas con la finalidad de

identificar las principales dificultades en el proceso de aprendizaje y valorar la inclusión de nuevos elementos didácticos orientados al desarrollo de las variables *conciencia de las propias emociones y toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo*.

5.2.2 Sesión de Diagnóstico Conciencia de las Propias Emociones

Planificación de la Sesión. La actividad de la sesión consistió en la participación en un caso práctico, el cual fue reportado por los docentes a través de una hoja de trabajo. Se presentan en la Tabla 20 las características generales del diagnóstico.

Tabla 20
Planificación de la sesión de diagnóstico

Fecha y participantes	Actividades	Objetivos de investigación	Objetivos de intervención	Duración
06/09/2021 No. participantes: 19	Implementación de caso práctico: situación contextual.	1. Analizar la habilidad específica de las propias emociones a partir de las producciones solicitadas. 2. Detectar las dificultades que cada docente tiene en la habilidad específica (HE) seleccionada tomando como referencia los indicadores de logro.	1. Familiarizar a los docentes participantes con el docente-investigador y la metodología de trabajo. 2. Señalar los objetivos, metodología y evaluación del curso. 3. Concientizar sobre la importancia de la implementación de programas de educación socioemocional de manera personal y profesional.	2 horas

Nota. Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 20, los objetivos de investigación correspondieron a obtener una comprensión inicial de la habilidad específica seleccionada, así como la identificación de necesidades o dificultades que tenían al momento de ponerla en práctica dentro de una situación específica. Esta sesión tuvo una duración de dos horas a consecuencia

de la presentación del curso, sin embargo, la aplicación de la actividad de diagnóstico solamente duró 15 minutos.

Conjetura de Investigación. Tomando como base la experiencia obtenida en cursos de enseñanza exploratoria, entendiendo por este término aquellas intervenciones diseñadas e implementadas para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes con anterioridad al experimento de enseñanza, aunado al análisis de algunos de los resultados obtenidos a través del Cuestionario de Competencias Socioemocionales, se conjeturó que los docentes tenderían a percibir y expresar sus emociones desde la dimensión de valencia (véase apartado 2.1.3).

Asimismo, se previó que los docentes tendrían dificultades para identificar y expresar los componentes de las emociones que experimentan, elementos que favorecen la conciencia de las emociones tanto en ellos mismos como en los demás. Este conflicto posiblemente desembocaría en la imposibilidad para etiquetar las emociones presentadas.

Por último, se esperaba que los docentes tuvieran dificultades en dar explicación de los estímulos que desencadenan sus emociones o que conozcan una ambigüedad emocional y que los docentes sean más propensos a reportar aquellos fenómenos afectivos que tienen un sustrato neurobiológico y evolutivo, también señaladas como emociones básicas (Izard, 2009).

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. Se planificó la participación de los docentes en una actividad que correspondía a la implementación de un caso práctico, el cual se presenta a continuación:

Hay una reunión con una madre de familia. Ella, el estudiante y tú están presentes para discutir el desempeño del alumno. Después de explicar los motivos de la reunión y comentar tus impresiones al respecto, pides autorización a la madre de familia para leer a ambos las evaluaciones generales brindadas por otros docentes que le dan clase al alumno, a lo cual ella accede.

Conforme se leen los comentarios, el alumno se observa desanimado y la madre comienza a notarse molesta. De pronto, la madre te reclama fuertemente por que señala que no aceptas a su hijo por quién es.

La situación descrita se desprende de un estudio previo (Aspelin, 2019) en el cual se buscaba identificar señales de mejora de la competencia socioemocional partiendo de un

marco relacional. Asimismo, el uso de este tipo de situaciones ya ha sido propuesto con anterioridad dentro del proceso de formación de profesores, utilizando diversos cuestionamientos para su evaluación. Dentro de estos, se ha utilizado el cuestionamiento “¿qué sientes?” con la intención de valorar la conciencia emocional de los participantes (Pérez-Escoda et al., 2013), el cual fue retomado en la presente investigación. Del mismo modo, en el presente estudio se decidió incluir el cuestionamiento “¿cómo lo sabes?” con la intención de favorecer el reporte de estrategias que los docentes utilizaban para identificar cada una de sus emociones.

Evaluación de la Variable Dependiente. Las producciones de los alumnos fueron evaluadas a través de una lista de cotejo, la cual se propone como una posibilidad para adherirse a la evaluación basada en estándares (Marzano, 2016), metodología que representa una alternativa a la evaluación formal y que puede valorar el nivel de dominio de las competencias sociales y emocionales.

Con base en literatura relacionada al estudio de las competencias socioemocionales, se destaca la existencia de un conjunto de capacidades que pueden tomarse en cuenta para valorar si una persona es socioemocionalmente competente o no. Por lo tanto, los indicadores que componen el instrumento se desprendieron de la definición adoptada (SEP, 2017), así como de la recopilación de aportes de distintos marcos teóricos que sugieren indicadores para para el logro de la conciencia de las propias emociones (Bisquerra & Pérez, 2007; Rusell, 1980; Mayer & Salovey, 1997). Se describen a continuación cada uno de los indicadores del instrumento.

El docente es capaz de:

- Describir sus emociones dentro de un eje de valencia emocional (agradable-desagradable).
- Describir sus emociones en un eje de activación (energía alta-baja).
- Identificar componentes de la emoción (fisiológicos, conductuales, cognitivos) en estados afectivos propios.
- Utilizar claves situacionales para comprender sus emociones (reconocimiento de estímulos que provocan la emoción).

- Etiquetar la emoción/emociones que experimenta.
- Señalar la posibilidad de experimentar ante una misma situación, emociones múltiples.
- Reconocer ambigüedad emocional.
- Señalar la posibilidad de experimentar ante una misma situación, dos emociones contradictorias al mismo tiempo.

Desarrollo de la Sesión. Participaron en la sesión inicial 19 docentes de primaria frente a grupo. El inicio de la actividad consistió en la presentación del docente-investigador así como la exposición de la propuesta formativa, señalando sus objetivos, metodología de trabajo y evaluación. Es necesario puntualizar que una parte del experimento de enseñanza se realizó en común acuerdo con el Departamento de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, esto con la intención de recibir retroalimentación y alinear la propuesta a las necesidades de oferta del propio departamento.

Se brindó a los docentes la hoja de trabajo que contenía el caso práctico a través de un documento pdf editable. Los docentes trabajaron de manera individual en la resolución del caso, para lo cual dispusieron de 15 minutos. Al terminar el tiempo sugerido, se solicitó a los docentes subir el producto al aula virtual creada en la plataforma *Classroom*, elaborada a partir de una cuenta personal brindada por la SEP. Únicamente se manifestó un problema con un docente para enviar el producto, por lo cual se le solicitó compartirlo a través de correo electrónico.

La sesión de diagnóstico cerró con la socialización de respuestas brindadas en la actividad por parte de los docentes, así como el señalamiento de acuerdos para sesiones posteriores.

Análisis Preliminar. La participación en esta sesión de la intervención permite plantear que ninguno de los docentes presentó en sus producciones contenido que pudiera ser referido a la capacidad de describir las emociones desde una dimensión de valencia. Adicionalmente, se encontró que solo tres personas hicieron referencia a la identificación de componentes de tipo neurofisiológico, conductual y cognitivo, siendo estos presentados de manera general, y únicamente una persona pudo reconocer la dimensión de activación emocional.

Con base en estos resultados, los cuales señalaron una dificultad en los docentes para reportar puntos de referencia que les permitieran acercarse con mayor precisión al reconocimiento de sus esquemas de emoción, se decidió explorar el avance en la conciencia de las propias emociones mediante el apoyo de dimensiones de valencia y activación emocional en su conjunto. Se pretendía con esto que los docentes pudieran obtener un elemento/ componente de acceso consciente a sus fenómenos afectivos y que, debido a que no les resulto complejo etiquetar sus emociones, este sería un indicador que se vería beneficiado de la inmersión de dimensiones de valencia y activación.

Por otro lado, debido a la naturaleza de las competencias que se abordan y su metodología de trabajo, se decidió para las sesiones posteriores abordar tareas que permitieran destacar la observación para obtener experiencia, por lo cual la discusión grupal estuvo pensada para profundizar en la fase de observación reflexiva. Esta fase se realizaría sin la intervención del docente investigador.

Otra consideración importante en el diseño de sesión siguiente fue la de añadir, a la hoja de trabajo brindada para valorar el avance en la habilidad específica de los docentes, una hoja de trabajo más que permitiera guiar la fase de discusión grupal y centrarla en aspectos específicos. La recogida de esta última información permitiría contar con mayor información sobre el origen de las respuestas, en particular, sobre aquellas destinadas a la asignación de dimensiones a los esquemas de emoción reportados por los docentes.

5.2.3 Sesión 1

Planificación de la Sesión. En consonancia con la lógica mostrada en el desarrollo de la sesión de diagnóstico, se presentan en la Tabla 21 los elementos principales de la sesión de intervención 1.

Tabla 21

Planificación de la sesión 1: Dimensiones ortogonales para la conciencia emocional

Fecha y participantes	Actividades	Objetivos de investigación	Objetivos de intervención	Duración
13/09/2021 No. participantes: 20	Implementación de caso práctico: conciencia de emociones positivas	1. Valorar el avance en la habilidad específica de conciencia de las propias emociones como resultado de la introducción de dos dimensiones ortogonales. 2. Detectar las dificultades que cada docente tiene en la habilidad específica seleccionada tomando como referencia los indicadores de logro.	1. Percibir la existencia de emociones en cada una de las actividades que se realizan. 2. Definir las emociones propias acorde a dos ejes emocionales: valencia y activación. 3. Practicar estrategias que permitan identificar emociones propias.	Una hora y media.

Nota. Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 21, los objetivos de investigación estaban dirigidos a evaluar el avance en la habilidad específica a través de la inclusión de un modelo que ubica dos dimensiones ortogonales, así como la identificación de dificultades producto de la actividad. Nuevamente se planteó un caso práctico retomado desde el contexto de actuación de los docentes, sin embargo, se buscó cambiar el tipo de esquema de emoción esperado.

Conjetura de la Sesión. Ante la tendencia mostrada por los docentes para percibir y expresar sus emociones únicamente desde el etiquetado emocional, la identificación de claves situacionales o la descripción de un discurso argumentativo centrado en acciones que pudieran realizar para cambiar lo que sienten, se conjeturó que, al introducir un modelo visual que permita a los docentes ubicar las emociones que experimentan en un eje de valencia emocional y otro de activación, es decir, si lo que sienten es agradable o desagradable y si lo sienten en un nivel de energía alto o bajo respectivamente, les permitiría transitar de las

habilidades señalan hacia una mayor conciencia sobre sus propios estados afectivos al justificar su aparición con estos elementos.

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. Se planteó seguir las fases de la teoría del aprendizaje experiencial propuesta por Kolb (1984). A partir de lo anterior, las cuatro fases de la secuencia quedaron estructuradas de la siguiente manera:

1. Experiencia concreta. Se solicitó a los participantes que intentaran ser conscientes de las emociones que experimentaban en el momento para poder dar cuenta de la estrategia utilizada para tal fin.
2. Conceptualización abstracta. Fue introducido un modelo teórico que permitía ubicar las emociones acordes a dos dimensiones ortogonales. Posteriormente, se modeló la herramienta que serviría como referencia.
3. Observación reflexiva. Fueron creados grupos de trabajo con la intención de utilizar el modelo propuesto y observar la forma de uso que le daban los demás compañeros de equipo al recurso didáctico. Se buscó que los docentes discutieran la localización de tres esquemas de emoción en el *mood meter*: asustado, vergüenza y agradecido.
4. Experimentación activa. Se propuso un caso práctico el cual los docentes debían resolver utilizando el recurso didáctico solicitado.

El recurso didáctico utilizado fue el *mood meter*. Esta herramienta está diseñada con base en un modelo teórico consolidado para la clasificación de las emociones (Rusell, 1980), la cual las ubica tomando como referencia las dimensiones de valencia y activación.

El recurso didáctico está dividido en cuatro cuadrantes acorde a lo señalado: 1) emociones placenteras con alta energía; 2) emociones placenteras con poca energía; 3) emociones no placenteras con alta energía; y 4) emociones no placenteras con baja energía. Adicionalmente, utiliza colores que permiten brindar un estado de sentimiento general: amarillo, verde, rojo y azul (en el mismo orden que lo descrito en la idea anterior).

Con respecto a la fase de experimentación activa, se planteó la resolución de un caso práctico diseñado por el equipo de investigación con la finalidad de evaluar la variable dependiente. Contrario a los referentes localizados en la literatura (Aspelin, 2019; Pérez-Escoda et al., 2013), los cuales abordaron la identificación de emociones negativas, el diseño del mismo se realizó a partir de una situación que propiciara al docente hacer referencia a

una emoción en un cuadrante de placidez, pudiendo variar el nivel de energía valorado y, por lo tanto, la etiqueta asignada.

Esta decisión metodológica fue tomada con la intención de analizar la identificación de los indicadores desde una emoción positiva, ya que como es señalado en investigaciones previas, nuestro cerebro está configurado para ser consciente de forma más rápida de aquellos estímulos que propician las emociones negativas con el objetivo de asegurar nuestro bienestar, por lo que las emociones catalogadas como positivas en la mayoría de los casos pueden pasar desapercibidas

El caso práctico se expone a continuación:

Hace dos meses que estoy tratando de enseñarles a mis alumnos la forma en la que deben resolver problemas de forma conjunta. Todos los días, como actividad permanente, ponemos en práctica situaciones a través de las cuales los estudiantes puedan expresar adecuadamente oposición, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos de forma correcta.

El pasado lunes, un padre de familia se ha acercado a mí y me ha regalado una bolsa con fruta. Me ha felicitado por el apoyo para su niño, pues comenta que él ha observado que ahora tiene menos problemas con sus hermanos y amigos de clase.

Evaluación de la Variable Dependiente. Se utilizó la lista de cotejo diseñada para la sesión anterior. Además de la identificación de dimensiones ortogonales, se buscaba conocer si emplear la estrategia sugerida permitía el desarrollo de otras habilidades como lo es la concientización de componentes de tipo conductuales, neurofisiológicos o cognitivos, la identificación de emociones múltiples o la asociación con ambigüedad emocional.

Desarrollo de la Sesión. Participaron en esta sesión un total de 20 docentes. Sin embargo, dos de los participantes no adjuntaron en la plataforma la evidencia solicitada en la fase de experimentación activa debido a que no pudieron concluir la actividad por fallas con el servicio de internet.

Como requisito en la implementación de programas de educación socioemocional (Bisquerra et al., 2015), la sesión dio inicio dando a conocer los objetivos de intervención de la sesión. Se destacó la posibilidad de experimentar emociones básicas y sentimientos/esquemas de emoción.

Al iniciar las fases descritas referentes a la teoría del aprendizaje experiencial, cuando se lanzaron los cuestionamientos ¿Qué sientes? ¿Cómo lo sabes?, los docentes orientaron sus reflexiones en torno a las estrategias que utilizaban para enseñar conciencia de las propias emociones en sus alumnos. Por lo tanto, la tarea del docente-investigador consistió en retomar el cuestionamiento a través de las diapositivas mostradas y mostrar un ejemplo para que los docentes pudieran centrarse en las emociones propias. Una vez realizado esto, se pudo dirigir nuevamente la sesión.

El trabajo grupal transcurrió conforme a lo esperado en la localización de tres palabras que hacían referencia a esquemas de emoción en la herramienta propuesta: asustado, vergüenza y agradecido. La discusión permitió confrontar ideas respecto a la localización de dichos sentimientos tomando como referencia las dimensiones señaladas, así como para poder corroborarlo a partir de las experiencias personales de cada docente.

El único inconveniente se suscitó al momento de intentar grabar el trabajo grupal: antes de iniciarlo, se pidió a los docentes grabar esta parte del experimento por su cuenta, sin embargo, la plataforma utilizada para la reunión no permitió dicha acción. Por ese motivo, se pidió nuevamente a un equipo hacerlo a partir de la cámara de su teléfono celular. Únicamente se pudieron obtener producciones escritas de dicha fase, las cuales fueron analizadas para identificar dificultades referentes al uso del recurso y la estrategia didáctica.

Análisis Preliminar. La discusión de los datos confirmó que los docentes son capaces de utilizar las dimensiones de valencia y activación para dar cuenta de forma más efectiva de sus esquemas de emoción, puesto que ante los cuestionamientos ¿qué sientes? y ¿cómo lo sabes?, el 30 % de los participantes (6) lograron realizar la actividad con el apoyo de ambas dimensiones y 20 % (4) pudieron justificar sus emociones tomando en cuenta únicamente un eje emocional.

Asimismo, se constató que los docentes, para ser conscientes de sus emociones, realizan como actividad primaria la emisión de una palabra que haga referencia a dicha experiencia subjetiva, es decir, etiquetar sus emociones. Adicionalmente, se brindan elementos asociados a la identificación de claves situacionales y la posibilidad de experimentar emociones múltiples. Pudiera señalarse que es discutible aún la precisión con la cual se realizan dichas tareas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Uno de los elementos que no obtuvo los resultados esperados fue que los docentes no utilizaron elementos asociados a componentes de tipo cognitivo, conductual o neurofisiológico para hacer referencia a sus esquemas de emoción. Solo un docente pudo rescatar un componente, lo cual se observa en el fragmento siguiente:

RR23: "Lo sé porque me emociono, sonrío, se me agrandan los ojos, creo que me sonrojo y me turbo".

Producto del cuestionamiento ¿cómo lo sabes?, la docente mencionó elementos referentes a los componentes neurofisiológico y conductual. Obsérvese que optó por argumentar sus respuestas con base en estos componentes y no en los solicitados, posiblemente debido a conocimientos previos adquiridos a lo largo de su formación personal y profesional.

Todos los demás participantes evidencian dificultades en este rubro. Como consecuencia de lo anterior, se puede señalar que la implementación de los ejes emocionales en la identificación de emociones no favorece en mayor medida la conciencia de componentes emocionales como los ya destacados.

Por el contrario, se pudo identificar una disminución en los docentes que hicieron referencia a estos componentes. Estos datos fueron corroborados por la videograbación realizada en uno de los equipos de trabajo, así como en las producciones emitidas en la fase de experimentación activa.

Por lo motivos expuestos anteriormente, habiendo observado como principal dificultad que los docentes no reportaban componentes emocionales de tipo neurofisiológico, conductual y cognitivo, se decidió para la siguiente sesión indagar en actividades que favorecieran este tipo de información. Lo anterior es importante para el desarrollo de competencias socioemocionales puesto que la literatura existente en torno al tema señala que las emociones tienen un conjunto limitado de componentes y características (Izard, 2007, 2009).

5.2.4 Sesión 2

Planificación de la Sesión. La planificación de la sesión de intervención 2 estuvo guiada por los elementos que se presentan en la Tabla 22.

Tabla 22*Planificación de la sesión 2: Componentes emocionales*

Fecha y participantes	Actividades	Objetivos de investigación	Objetivos de intervención	Duración
20/09/2021 No. participantes: 20	Análisis de imágenes a partir de respuestas anecdóticas.	1. Valorar el avance en la competencia de conciencia de las propias emociones como resultado de la introducción de respuestas anecdóticas e imágenes con relación a emociones específicas. 2. Detectar las dificultades que cada docente tiene en la habilidad específica seleccionada tomando como referencia los indicadores de logro.	1. Concientizar la existencia de componentes fisiológicos, conductuales y cognitivos que permitan reconocer emociones. 2. Asociar componentes emocionales a determinadas emociones. 3. Practicar estrategias que permitan identificar emociones propias a partir de componentes emocionales.	Una hora y media.

Nota. Elaboración propia

El propósito principal de la sesión estuvo dirigido a observar si a través de la introducción de respuestas anecdóticas por parte de los docentes se podía establecer una relación con imágenes propuestas para la identificación de componentes de ciertas emociones. A diferencia de la sesión anterior, se propuso trabajar con una emoción específica a partir de la cual se generaron asociaciones e identificación de componentes. Los objetivos de intervención fueron compartidos a los docentes al inicio de la sesión para orientarla y valorar su resultado al término de la misma.

Conjetura de Investigación. Adicional al trabajo realizado con el modelo teórico presentado y el recurso didáctico desprendido de este (*mood meter*), ahora se buscó la inmersión de uno de los elementos en los cuales existe consenso dentro del estudio de la

emoción para realizar la tarea con mayor precisión: la existencia de componentes fisiológicos, conductuales y cognitivos.

Por consiguiente, la trayectoria hipotética de aprendizaje consideró que, a partir de la discusión generada en torno a respuestas anecdóticas de una emoción y la inmersión de imágenes creadas con la finalidad de resaltar algunas cualidades, los docentes establecerían una relación con dichos componentes y podrían inferir algunos otros que surgieran de sus experiencias personales. Se planteó que al promover estos elementos el docente pudiera reflexionar y profundizar la comprensión de la emoción retomada.

En esta ocasión la situación no se presentó de forma abierta, sino que se propuso una emoción a partir de la cual los docentes trabajaron. Se consideró conveniente que las emociones deben ser tratadas de forma individual para favorecer el desarrollo de capacidades asociadas al reconocimiento y comprensión de las mismas.

Por último, se conjeturó que, al brindar ahora mayor relevancia a la fase de observación reflexiva, se generarían espacios de discusión que permitieran al docente relacionar los elementos de la imagen con las características de la emoción.

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. Siguiendo las fases de Kolb (1984), el conjunto de tareas que permitieron valorar cómo es que sería desarrollada la capacidad para identificar los componentes de la emoción se realizó de la siguiente forma.

1. Experiencia concreta. Con la intención de evocar respuestas anecdóticas, se cuestionó a los docentes: ¿Alguna vez alguno de ustedes ha sentido desprecio por algo, o alguien? Se socializaron algunas experiencias de los docentes.
2. Observación reflexiva. Fueron conformados equipos de trabajo. A cada uno de estos se les pidió que relacionaran una imagen creada ad hoc con la palabra *desprecio*. Se buscó la conexión entre imágenes-explicaciones personificadas.
3. Conceptualización abstracta. Mediante previa socialización de los resultados de la actividad realizada en grupos, se brindó un marco de referencia que permitió conocer la interacción entre componentes de tipo neurofisiológico, conductual y cognitivos en la experimentación de las emociones.
4. Experimentación activa. Se otorgó un diseño y se solicitó a los docentes que explicaran de manera individual la relación existente entre la imagen y sus experiencias con dicha emoción.

La implementación de la imagen como recurso didáctico para favorecer la variable dependiente se sustenta en el uso de diseños para provocar explicaciones personificadas en la línea de educación socioemocional (Maurer & Brackett, 2004). A diferencia de otras intervenciones donde se implementó un diseño abstracto para la representación de emociones y que pudiera favorecer la relación del mismo con situaciones académicas y sociales, en la imagen utilizada en la fase de observación reflexiva se manipularon a propósito elementos que la componían con la intención de que se estableciera una relación entre las experiencias de los docentes y características específicas de las emociones, como pudiera ser expresión facial, postura corporal, ideas, juicios o pensamientos asociados o algún elemento fisiológico.

En la fase de experimentación activa, donde fueron recabados datos que permitieron valorar el avance en la habilidad específica de manera individual, se utilizó una imagen similar pero no se agregó la misma cantidad de elementos, con la intención de valorar si se generaba una reflexión en torno a los componentes ya socializados. En ambos casos, se buscaba que los docentes aportaran respuestas creativas e intuitivas tomando como referencia su experiencia a partir de solicitarles describir cómo la imagen presentada tenía relación con las emociones propuestas.

Evaluación de la Variable Dependiente. Los indicadores que permitieron valorar las evidencias de aprendizaje de los alumnos son los que se presentan a continuación:

El docente es capaz de:

- Describir sus emociones dentro de un eje de valencia emocional (agradable-desagradable).
- Describir sus emociones en un eje de activación (energía alta-baja).
- Utilizar claves situacionales para comprender sus emociones (reconocimiento de estímulos que provocan la emoción).
- Identificar componentes fisiológicos en estados afectivos propios.
- Identificar componentes conductuales en estados afectivos propios.
- Identificar componentes cognitivos en estados afectivos propios.

Como puede advertirse en los indicadores, los distintos componentes fueron valorados de manera individual, esto para poder conocer el impacto de la estrategia en cada uno de estos.

Desarrollo de la Sesión. De los 20 docentes que participaron en la sesión, únicamente no se obtuvo evidencia individual de aprendizaje de uno de ellos. Las evidencias de aprendizaje fueron subidas al aula virtual de la plataforma creada en *Classroom*.

La primera fase de sesión, correspondiente la proyección de video y el rescate de respuestas anecdóticas en los docentes, permitió rescatar algunos esquemas de emoción en los personajes que aparecían en él y dentro de este, el referente al desprecio. Como estaba previsto, existió una confusión entre las emociones de asco y desprecio, lo cual ocasionó que las respuestas anecdóticas se dirigieran a la primera emoción. En esta fase, el trabajo del investigador consistió en esclarecer la diferencia entre emociones, lanzando cuestionamientos que permitieran abordar ejemplos de situaciones donde se presentan cada una de las emociones. Asimismo, se estableció como conclusión el consenso cultural existente en el esquema de emoción de desprecio.

Se brindaron 10 minutos para la fase de observación reflexiva, sin embargo, tras observar las videgrabaciones realizadas en el trabajo de equipo, se encontró que los docentes necesitaron de más tiempo para poder discutir elementos referentes a la imagen propuesta.

El diseño de la secuencia de aprendizaje contemplaba que la fase de experimentación activa se desarrollara posterior a la fase de observación reflexiva. No obstante, debido a lo observado en los grupos de trabajo, se consideró relevante la socialización y la explicación de los componentes posterior a esto para propiciar su identificación en la tarea individual, ya que este marco de referencia permitiría que los participantes infirieran algunos de los componentes a partir de los elementos brindados en la imagen siguiente.

Análisis Preliminar. La discusión de esta sesión hizo explícita la necesidad de ir a profundidad en la identificación de componentes emocionales, ya que, pese a que los docentes lograron reconocer algunos de estos a partir de la intervención diseñada, los componentes no fueron señalados de manera específica, es decir, no lograron brindar respuestas que permitieran diferenciar los rasgos dentro de un componente de la emoción propuesta (vergüenza) con otros característicos a otras emociones, como lo es la alegría, el orgullo, etc. El siguiente fragmento representa la información descrita.

CR20: Con las manos se protege el rostro para cubrir la gesticulación, aspecto que por instinto todos o la mayoría utilizamos.

Habiendo observado que algunos docentes señalaban de manera general los componentes de tipo conductual y la confusión existente de algunos de ellos entre conceptos relacionados, se decidió la implementación de una estrategia experiencial guiada para favorecer la conciencia emocional en ese sentido. Como ha sido evidenciado en estudios previos (Damasio & Carvalho, 2013; Nummenmaa et al., 2014), descifrar las sensaciones corporales subjetivas asociadas a las emociones humanas (fenómenos dentro de los cuales se engloban también los esquemas de emoción) así como la expresión de las mismas, puede tener múltiples beneficios en el estudio de dichos fenómenos afectivos.

Desde una postura clínica, los estudios encontrados sugieren que la puesta en marcha de actividades enfocadas a reconocer sensaciones corporales puede favorecer la comprensión del comportamiento de reacciones propias del sistema nervioso autónomo para la comprensión de trastornos en emociones específicas y que en consecuencia lleve a encontrar nuevos tratamientos.

En lo que respecta a esta propuesta, abordada desde una postura educativa, la asociación a la cual se hace referencia puede permitir el avance en la conciencia emocional a través de actividades que abonen a dicho objetivo. Asimismo, se busca que, mediante la implementación y socialización de actividades de atención plena guiadas, los docentes puedan establecer una distinción entre conceptos claves en el estudio de la emoción, específicamente entre sentimientos/esquemas de emoción y sensaciones físicas.

Por último, se identificó la necesidad de ampliar el tiempo destinado a la fase de observación reflexiva, puesto que este espacio representa una oportunidad para los docentes de ser conscientes de aspectos puntuales de los recursos didácticos empleados.

5.2.5 Sesión 3

Planificación de la Sesión

Tabla 23

Planificación de la sesión 3: Manifestación de mis emociones

Fecha y participantes	Actividades	Objetivos de investigación	Objetivos de intervención	Duración
27/09/2021 No. participantes: 18	Cuestionamientos a partir de práctica de escáner corporal	1. Valorar el avance en la competencia de conciencia de las propias emociones como resultado de la introducción de una práctica de escáner corporal. 2. Detectar las dificultades que cada docente tiene en la habilidad específica seleccionada tomando como referencia los indicadores de logro.	1. Asociar sensaciones físicas y pensamientos a determinadas emociones. 2. Practicar actividad de escáner corporal de manera guiada para ser consciente de las sensaciones físicas y elementos cognitivos en mi cuerpo. 3. Identificar nivel de energía de cada uno de mis estados afectivos.	2 horas

Nota. Elaboración propia

Se partió de una actividad general como lo es una práctica de escáner corporal guiada para posteriormente proponer una emoción específica que permitiera centrar dicho ejercicio y realizar la experimentación activa. Adicionalmente, se decidió continuar con el trabajo con una emoción específica debido a las oportunidades de análisis y discusión de componentes que se favorece en los docentes.

Conjetura de Investigación. Se conjeturó que, a través de la puesta en marcha de una actividad práctica que permita profundizar en la conciencia de elementos específicos de los componentes, los docentes reflexionarían sobre los mismos y podrían tomarlos en cuenta al analizar sus esquemas de emoción. Asimismo, la trayectoria hipotética de aprendizaje planteaba que a través de la implementación de este tipo de actividades, el docente aclararía la definición de términos asociados al campo de estudio, por ejemplo, sentimientos y sensación, el primero haciendo referencia a la emoción hecha consciente que permite explicar

un fenómeno subjetivo y el segundo término como aquella fase de la actividad neurobiológica que es sentida por el organismo y que puede variar en niveles de intensidad (Izard, 2009).

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. El conjunto de actividades diseñadas para el logro de los objetivos de investigación e intervención planteados siguieron la lógica que se muestra a continuación.

1. Experiencia concreta. De manera guiada, se realizó la práctica de escáner corporal. Dicha actividad tuvo como objetivo ser conscientes dimensiones de valencia y activación en diversas zonas del cuerpo, así como la identificación de sensaciones corporales.
2. Observación reflexiva. En grupos pequeños, los docentes comentaron los resultados de la actividad. Las preguntas detonadoras fueron: ¿Cómo estoy manifestando lo que estoy sintiendo? ¿qué emoción creo que estoy experimentando?
3. Conceptualización abstracta. Se señalaron elementos que dan sustento a la práctica sugerida. El facilitador puntualizó aspectos para su correcta implementación y se institucionalizaron conceptos asociados a la práctica.
4. Experimentación activa. Se cuestionó de manera grupal a los docentes sobre sus experiencias relacionadas al sentimiento de “ansiedad”. Se solicitó a los docentes que compartieran lo que sentían a través del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo estoy manifestando lo que estoy sintiendo?

A través de una práctica guiada, se buscó generar atención plena en diversas partes del cuerpo, comenzando por la parte inferior del mismo y terminando en la cabeza. Se propuso un trabajo con una duración aproximada de 10 minutos.

Evaluación de la Variable Dependiente. La variable *conciencia de las propias emociones* fue valorada con el apoyo de la lista de cotejo elaborada en la sesión anterior. Los indicadores incluidos permitirían conocer la identificación de componentes emocionales específicos como resultado del instrumento de trabajo diseñado.

Desarrollo de la Sesión. Los 18 docentes que formaron parte de la sesión participaron sin inconvenientes en una actividad inicial que, además de permitirles socializar componentes a determinados esquemas de emoción, les permitió comprender la complejidad de dichos fenómenos al no presentarse siempre de la misma forma en cada uno de nosotros.

Sin embargo, se señaló que siempre que los componentes emocionales interactúan en mayor o menor medida en cada situación. Las actividades siguientes transcurrieron sin ninguna complicación.

Análisis Preliminar. Las producciones de aprendizaje evidenciaron una mayor referencia a elementos pertenecientes al componente neurofisiológico por parte de los participantes, puesto que 13 de ellos fueron capaces de dar cuenta del mismo (72.2 %). En este mismo sentido, 12 docentes rescataron elementos de tipo conductual (66.6 %) mientras que 7 hicieron referencia a un componente cognitivo (38.8 %). A comparación de la actividad anterior, el análisis de los datos arrojó un mayor porcentaje de respuestas haciendo alusión al componente neurofisiológico, mientras que en el conductual y cognitivo se mostró una tendencia a la baja.

Con relación al análisis de elementos específicos dentro de cada componente, se observó que 11 participantes (61 %) lograron asociar sensaciones específicas, características corporales o pensamientos puntuales de la emoción propuesta. Del porcentaje señalado, fue en el componente neurofisiológico donde la mayoría de los docentes pudieron dar detalles de elementos identificados (33.3 % del total de participantes). Se destaca el papel del investigador para poder centrar la atención en elementos específicos asociados a componentes de tipo conductual o cognitivo.

Lo anterior sugiere la necesidad de utilizar el modelado en distintas fases de la intervención para favorecer los componentes emocionales en el desarrollo de la habilidad específica, particularmente en aquellos sobre los cuales no fue posible observar un cambio significativo en el uso por parte de los docentes participantes.

5.2.6 Sesión de Diagnóstico Toma de Perspectiva

Planificación de la Sesión. La segunda actividad de diagnóstico fue incluida al final de la intervención número tres y tuvo una duración de 15 minutos, por lo cual no se incluyen objetivos de intervención. Los objetivos de investigación correspondieron a obtener una comprensión inicial de la habilidad específica seleccionada y a la identificación de dificultades dentro de la situación propuesta.

Al igual que en el diagnóstico de la variable de aprendizaje anterior, se planteó a los docentes realizar un caso práctico. Participaron en la actividad un total de 18 docentes.

Conjetura de Investigación. Partiendo del desarrollo de actividades destinadas a favorecer la variable conciencia de las propias emociones, se esperaba que los docentes utilizaran las habilidades desarrolladas para favorecer la toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo. Por lo tanto, se conjeturó que, ante el planteamiento de un caso práctico, sería más fácil para los docentes representarse las emociones de otras personas/personajes que tratar de comprender los puntos de vista o intereses de los mismos.

Se esperaba que los participantes buscaran identificar emociones en los demás dentro de una situación que implicara algún conflicto tomando en cuenta ya sea las dimensiones de valencia y/o activación, es decir, si las emociones que pudieran observar eran placenteras o no y si presentaban un nivel de energía alto o bajo, o alguno de los componentes que de las emociones se desprenden.

Del mismo modo, se conjeturó que los docentes buscarían brindar opciones para solucionar el caso práctico tomando como referencia la experiencia previa en sus aulas, pudiendo incluir entre estas algunas estrategias de regulación emocional para los participantes o algún diálogo que llevara a la reflexión, constantes encontradas en las situaciones contextuales expuestas en la habilidad específica de conciencia de las propias emociones.

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. Se elaboró un caso práctico siguiendo la lógica de intervención propuesta para la variable *conciencia de las propias emociones*. Dicha situación fue presentada en un contexto de conflicto dentro de un entorno escolar, esto con la intención de partir de un factor común y propiciar un acercamiento de los docentes a un lugar relevante dentro de su práctica profesional. El caso práctico se describe a continuación:

Te encuentras en tu salón de clases por la mañana. El director de la escuela llega, toca a la puerta, te entrega algunos cuadernos muy bonitos y te pide que los repartas a tus alumnos. Como únicamente existen tres cuadernos, estableces en conjunto con tus alumnos una estrategia justa para distribuirlos al finalizar el día de trabajo. Todos aceptan dicha propuesta.

Cuando llega el fin de la jornada, realizas lo necesario para entregar los cuadernos a los niños correspondientes. De pronto, un niño de las filas de adelante comienza a gritar y llorar, golpea su mesa, arroja su mochila hacia sus compañeros de otras

filas, se dirige hacia fuera del aula y cuando lo hace, cierra la puerta de un golpe. Sales del salón para encontrarte con el estudiante, ¿qué es lo que haces?

Las respuestas obtenidas al cuestionamiento permitirían realizar un análisis cualitativo de los datos a partir de indicadores específicos desprendidos de la operacionalización del constructo.

Evaluación de la Variable Dependiente. Con base en la operacionalización del constructo, se realizó una evaluación cualitativa de los datos tomando en consideración dos indicadores generales, los cuales se muestran a continuación.

El docente es capaz de:

- Identificar emociones de otras personas.
- Comprender puntos de vista, necesidades e intereses distintos a los propios.

Ambos indicadores se apoyan en los aportes de otros autores (Davis, 1996; Eisenberg & Strayer, 1987, citados en Davis, 1996), quienes sugieren que la toma de perspectiva se puede ubicar dentro de una dimensión cognitiva de la empatía, la cual no se centra en la intención de la persona para sentir lo que sienten las personas con las cuales interactúa, sino tratar de inferir estados emocionales y puntos de vista distintos a los propios.

El instrumento sirvió en la valoración de los productos individuales que los docentes participantes compartieron semana a semana. A pesar de que dicha habilidad específica está ubicada dentro de una dimensión interpersonal en el modelo de CSE adoptado (véase apartado 3.1.1), la competencia puede no ser tan fácilmente visible, por lo cual se optó por realizar su evaluación de esta manera. Al respecto, Weissberg, a través del *Assessment Work Group* (AWG, 2019) señala que la conciencia de una persona sobre los sentimientos y pensamientos de los otros representa dificultades al ser evaluado por terceros, lo cual es el caso de la toma de perspectiva y que complica el uso de otro tipo de evaluación como lo puede ser un protocolo de observación.

El instrumento de evaluación propuesto sirvió como punto de partida en la valoración de cada una de las sesiones de aprendizaje relacionadas con la variable. A partir del mismo, se fueron identificando nuevas constantes y dificultades en su logro.

Desarrollo de la Sesión. Una vez planteada la situación, les fue otorgado un espacio de 15 minutos a los docentes participantes (19 en total) para poder reflexionar al cuestionamiento realizado.

El trabajo se llevó a cabo de forma sincrónica con la intención de resolver las dudas que pudieran surgir en el momento. Previo a iniciar el trabajo individual, se otorgó a los docentes una hoja de trabajo en la cual se les solicitó plasmar su reflexión en torno a la pregunta. Al terminar, cada uno de los docentes envió su producto a través de la plataforma *classroom*. Dicha actividad transcurrió sin inconvenientes.

Análisis Preliminar. Los resultados del análisis previo permitieron destacar que los docentes generalmente reportan acciones destinadas a la identificación de pensamientos e ideas de los demás, dejando en segundo término la representación de emociones ajenas. El siguiente fragmento modela un ejemplo del análisis señalado.

CCC12: Primeramente, intentar tranquilizarlo con ejercicios de respiración... (luego) preguntar qué es lo que le pasa, cuestionar si la propuesta dada no le pareció.

Como ha podido ilustrarse en la operacionalización de la variable, además de la capacidad para comprender las ideas de los demás, la toma de perspectiva incluye lo que Eisenberg & Fabes (1990) denominan toma de perspectiva afectiva, concepto que hace referencia a la inferencia de los estados afectivos ajenos. Esta tarea puede realizarse a través de la observación de distintas conductas e indicadores.

Sin embargo, además de que esto no fue considerado por muchos docentes al momento de participar en el caso práctico, en la mayoría de las evidencias de aprendizaje que toman en cuenta el rol de las emociones resultó complejo apreciar qué elementos sirven de referencia para poder identificarlas en los demás. Lo anterior puede conducir a que se asuma que se están experimentando ciertas emociones cuando la realidad puede ser totalmente distinta.

Como resultado de lo anterior, se consideró abordar el sistema de creencias existente en los docentes y que propicia que se elaboren juicios respecto a las emociones de los demás. De esta manera, se esperaba propiciar en los docentes la oportunidad de observar lo que acontece con los demás y tratar de comprender tanto emociones como pensamientos ajenos.

5.2.7 Sesión 4

Planificación de la Sesión

Tabla 24 Planificación de la sesión 4: Identificación de creencias asociadas a la emoción

Fecha y participantes	Actividades	Objetivos de investigación	Objetivos de intervención	Duración
04/10/2021 No. participantes: 15	Discusión grupal	1. Valorar el avance en la habilidad específica de toma de perspectiva como producto de la identificación de educación emocional adquirida previamente. 2. Detectar las dificultades que cada docente tiene en la habilidad específica seleccionada tomando como referencia los indicadores de logro.	1. Identificar el sistema de creencias personal referente a la conciencia de las emociones de las demás personas. 2. Señalar el impacto que dichas creencias tienen en nuestra conducta en situaciones de conflicto.	Una hora y media.

Nota. Elaboración propia

Ante los datos recabados en la sesión de diagnóstico, el objetivo de esta planeación era propiciar, a través de una discusión grupal, la identificación de creencias que tienen un impacto en el reconocimiento de emociones y pensamientos de los demás. Se buscaba que dicha socialización permitiera a los participantes ser conscientes de barreras que impiden realizar esa tarea de forma más precisa y que los lleva a asumir que los demás presentan ciertas emociones sin antes tomar en consideración elementos específicos o cuestionarse sobre las ideas ajenas.

Conjetura de Investigación. Se conjeturó que el propiciar el reconocimiento del sistema de creencias formado a lo largo de la historia personal y académica podría facilitar a los docentes centrarse en aspectos específicos para representarse las emociones o puntos de vista de los demás. Algunos de los aspectos a los que se hacen referencia serían aquellos que se han trabajado en sesiones anteriores: dimensiones de valencia y activación, componentes neurofisiológicos o conductuales, así como cuestionarse las ideas o pensamientos de los demás a través de la experiencia propia. Se esperaba que abordar dicha habilidad como paso

previo a la toma de perspectiva fomentaría en los docentes una tendencia a intentar comprender emociones o lo que pasa por la mente de los demás.

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. El eje de la actividad consideró la interacción entre los participantes del grupo debido a la naturaleza de la competencia trabajada, la cual se inscribe dentro de un área de nivel interpersonal.

Involucrando todas las fases del aprendizaje experiencial recogidas en el apartado 2.4.3, se diseñó una situación con la intención de conocer el método de actuación de los docentes y ponerlo en común en todo el grupo. Esto permitió señalar que frecuentemente se asume que las demás personas tienen ciertas emociones sin antes prestar atención a componentes específicos de las mismas, por lo cual, se malinterpreta lo que acontece.

Para la fase de observación reflexiva se propuso como actividad que los docentes pensarán en personas dentro de su centro de trabajo, ya sea compañeros, alumnos, padres de familia, hacia con los cuales han tenido una situación de rechazo y que se ha asumido su conducta como propia de su personalidad y no como producto de las interacciones del contexto. Se buscó, con todo el grupo, socializar aquellas ideas y diferencias que subyacen a nuestras interacciones.

Para poder valorar el avance en la habilidad específica, en la fase de experimentación activa se propuso observar el fragmento de un video, adoptar el rol de uno de los personajes y generar una reflexión en torno al modo de actuación tomando en consideración las acciones del otro personaje involucrado. Al igual que la actividad anterior, se partió del cuestionamiento ¿Qué es lo que haces?

Desarrollo de la Sesión. Debido a dificultades presentadas con la conexión a internet, solo 15 de los docentes pudieron concluir las actividades planificadas y compartir el producto esperado. Este inconveniente también propició que se tuviera que modificar la organización de la fase de observación reflexiva, cambiando la modalidad de grupos pequeños que inicialmente había sido contemplada a una interacción grupal. Como resultado de la acción enunciada, no se pudo lograr que todos los docentes expusieran sus ideas.

Dentro del proceso de interacción grupal, al observar que los docentes encontraban dificultades en el reconocimiento de situaciones donde emitían juicios respecto a los demás, se mostraron algunos ejemplos antes de que se pudiera dar la socialización de las ideas que los maestros habían rescatado. Esta valoración de creencias estaba destinada a realizarse

posterior al trabajo en equipo. Por ejemplo, se señaló la siguiente idea: Para ser respetado, hay que comportarse “frío” y no involucrarse con lo demás. Lo anterior propició que los docentes pudieran representarse el tipo de respuesta esperada.

Por último, la fase de experimentación activa tuvo que realizarse de forma sincrónica y asincrónica, puesto que el acceso a la plataforma en algunos casos no fue permitido. Aquellos que realizaron la fase (cuatro docentes) de manera asincrónica enviaron el producto esperado horas más tarde.

Análisis Preliminar. Los resultados dentro de la situación de conflicto presentada en la sesión de aprendizaje 4 coincidieron con lo observado en la sesión de diagnóstico, puesto que los docentes evidenciaron dentro de sus tendencias de actuación centrarse en indagar la perspectiva cognitiva de los demás, dejando en segundo término la identificación de emociones.

Las unidades de análisis obtenidas indicaron que la representación de pensamientos ajenos fue propuesta a través de imaginar el interés del otro, iniciar un diálogo para identificar gustos de los demás, así como el establecimiento de acuerdos, lo cual implica el reconocimiento de los intereses de los demás. El fragmento siguiente representa la primera de las acciones enunciadas.

KV09: Platico con mi hijo sobre cuál de los juegos de consola le gusta más, de tal manera de conseguir su atención haciendo referencia a sus intereses, le preguntaría si le gustaría jugarlo en vivo.

Asimismo, las evidencias de aprendizaje indican que en algunas ocasiones las situaciones son vistas por los docentes como una oportunidad para ser analizadas desde una postural moral, indicando si lo que hacen los personajes involucrados esta correcto o incorrecto, pero no se logra tomar la perspectiva del otro.

A consecuencia de lo observado en la sesión de intervención, donde se rescata que los docentes no centraron su atención en las emociones ajenas, la siguiente sesión consideró retomar una estrategia que permita avanzar en el logro del componente referente a la identificación de emociones de los demás o perspectiva afectiva.

5.2.8 Sesión 5

Planificación de la Sesión

Tabla 25

Planificación de la sesión 5: Identificación de emociones en los demás

Fecha y participantes	Actividades	Objetivos de investigación	Objetivos de intervención	Duración
18/10/2021 No. participantes: 17	Práctica entre pares	1. Valorar el avance en la habilidad específica de toma de perspectiva. 2. Detectar las dificultades que cada docente tiene en la habilidad específica seleccionada tomando como referencia los indicadores de logro.	1. Concienciar sobre la existencia de emociones en los demás. 2. Declarar la importancia de ser conscientes de las emociones de los demás en la toma de perspectiva. 3. Practicar el reconocimiento de emociones en los demás a partir de metodologías adecuadas.	Una hora y media.

Nota. Elaboración propia

Conjetura de Investigación. La trayectoria hipotética de aprendizaje planteaba que, a través del análisis de fragmentos de video, los docentes podrían ser capaces de dirigir sus reflexiones a los componentes emocionales señalados para dar cuenta de los esquemas de emoción ajenos como parte de la toma de perspectiva. La intención que subyace a la decisión metodológica era que el docente no únicamente hiciera referencia a la noción de perspectiva cognitiva (Davis, 1996), sino también a la identificación de emociones de los demás, elemento que coincide con el concepto de perspectiva afectiva.

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. El conjunto de actividades diseñadas para el logro de los objetivos de investigación e intervención planteados siguieron la lógica que se muestra a continuación.

1. Experiencia concreta. A partir de fragmentos de video, se solicitó a los docentes intentar comprender tanto estados mentales de los personajes (pensamientos) como emociones. Una vez en este último punto, algunos

docentes fueron motivados a comentar, con base en lo realizado, aquellos elementos que permitieron dar cuenta de los estados afectivos involucrados.

2. Conceptualización abstracta. Se resaltaron aspectos abordados en sesiones preliminares referentes a la variable conciencia de las propias emociones y dichos elementos fueron integrados a un protocolo de observación.
3. Observación reflexiva. Se organizó a los docentes en pares y se pidió que cada uno compartiera con su compañero una historia acerca de un recuerdo que tuvieran con algún actor escolar. Mientras que un docente compartía su experiencia, el otro debía intentar tomar la perspectiva del otro con base en el protocolo de observación elaborado.
4. Experimentación activa. De manera individual, los docentes elaboraron una reflexión sobre la situación descrita por el compañero.

La actividad desarrollada en la fase de observación reflexiva se sugiere desarrollarse con alguien que esté dispuesto a apoyar en el ejercicio y que conozca el alcance de la misma, por lo cual fue importante en todo momento dar a conocer los objetivos de investigación. Se dio apertura a que los docentes abordaran la experiencia que desearan sin importar el tipo de esquema de emoción que esta desprendía, ya que se planteó como una posibilidad para enriquecer el ejercicio al prestar mayor atención a conductas y pensamientos.

El protocolo de observación se apoyó en los cuestionamientos que se enuncian a continuación:

- ¿Qué tan placentera parece estar la otra persona?
- ¿Cómo es su nivel de energía? ¿sus movimientos son lentos o rápidos?
- ¿Qué observas en su expresión facial?
- ¿Es su lenguaje corporal relajado o tenso? ¿qué se puede apreciar en su postura corporal?
- ¿Cómo es el tono de voz de la otra persona?

Desarrollo de la Sesión. Contrario a las demás intervenciones realizadas hasta el momento, la quinta sesión de aprendizaje se llevó a cabo 15 días después de la última. Lo anterior se estableció en común acuerdo con el departamento de formación continua de la

secretaría de educación del estado debido a las obligaciones que los docentes tendrían durante algunas fechas.

Iniciada la fase de experiencia concreta, se trató de motivar a docentes que habían participado poco en sesiones anteriores a compartir sus ideas con base en el fragmento de video presentado. Conforme avanzaba la actividad, se pudo observar que los docentes mostraban dificultades en la identificación de rasgos conductuales de las emociones. Al cuestionar sobre las causas de las emociones que los docentes iban etiquetando, la atención de los docentes giraba en torno al uso de claves situacionales. Esto se representa en el siguiente fragmento de la descripción realizada al video:

DI: En este fragmento, cuando el burro le pregunta: Oye Shrek, ¿qué hacemos cuando recuperemos nuestro pantano? ¿qué emoción creen ustedes que este experimentando el personaje? Los escucho, adelante.

OVI8: Molestia.

DI: Molestia... ¿Por qué maestra?

OVI8: Porque le dice “¿nuestro?”. Porque realmente era nada más de Shrek el pantano, no de los dos.

DI: Muy bien, ¿qué dicen los demás?

FJ13: Disgusto.

DI: Disgusto, muy bien, maestro, ¿por qué?

FJ13: Pues porque no le parece la idea de tener a alguien más junto con él. Él siempre estuvo acostumbrado a estar solo y ahora hacerse a la idea de que alguien más este con él como que no le parece.

DI: Muy bien, puede ser. Adelante maestros.

YG11: Inconformidad.

DI: Inconformidad, ¿por qué maestra?

YG11: Porque el acuerdo era que nada más el burro lo iba a acompañar no que se iba a quedar con una parte también de su pantano.

Nótese en la transcripción anterior que todos los participantes hicieron referencia a claves situacionales, es decir, a estímulos que generan determinados estados afectivos y no a componentes asociados a los mismos. Esta situación fue una constante durante la fase de

experiencia concreta, ya que las observaciones que los docentes hacían en cada uno de los personajes que aparecían giraban en torno al indicador señalado.

Adicionalmente, pese a que la identificación de claves situacionales juega un rol fundamental en la conciencia de las propias emociones, la intención de la sesión era que los docentes tomaran en consideración componentes de tipo conductual o fisiológico. Por lo tanto, el papel del docente-investigador en esta fase fue favorecer una reflexión a través de cuestionamientos enfocados al análisis de estas características en los personajes. Al dirigir la atención a los elementos señalados, los docentes pudieron tomarlos en cuenta en sus comentarios y se pudo llegar a la socialización de un protocolo de observación.

Análisis Preliminar. El análisis de los datos obtenidos en la sesión de aprendizaje 5 permitió identificar algunos problemas al momento de intentar identificar las emociones de los demás dentro de la toma de perspectiva, tal es el caso de que no todos los docentes pueden llegar a reconocer componentes emocionales y que, aunque al inicio de la secuencia los docentes centraban su atención en las claves situacionales, estas no fueron reportadas posteriormente en la fase de experimentación activa. Por otro lado, el diseño de las actividades en esta ocasión no tomó en consideración el indicador referente a la habilidad para comprender puntos de vista, necesidades e intereses distintos a los propios, lo cual repercutió en las evidencias de aprendizaje solicitadas a los participantes. Por lo tanto, se decidió valorar el avance de la habilidad específica a partir de una estrategia de escucha activa que permitiera abordar ambos indicadores.

Aun cuando existen investigaciones que sugieren que dicha estrategia mejora las relaciones sociales debido a que los demás se sienten escuchados (Bruneau & Saxe, 2012; Weger et al., 2014), raramente la relación entre la estrategia y la toma de perspectiva ha sido abordada. Lo anterior indica que los resultados se centran no en la persona que escucha, sino en el emisor del mensaje. Sin embargo, utilizar esta actividad pudiera traer beneficios al intento por adoptar emociones y pensamientos de los demás.

5.2.9 Sesión 6

Planificación de la Sesión

Tabla 26

Planificación de la sesión 6: Escucha activa en la toma de perspectiva

Fecha y participantes	Actividades	Objetivos de investigación	Objetivos de intervención	Duración
25/10/2021 No. participantes 17	Modelado de escucha activa. Práctica entre pares.	1. Valorar el avance en la habilidad específica de toma de perspectiva. 2. Detectar las dificultades que cada docente tiene en la habilidad específica seleccionada tomando como referencia los indicadores de logro.	1. Declarar la importancia de utilizar la escucha activa como medio para comprender pensamientos y emociones de los demás. 2. Practicar estrategias de escucha activa en un marco de una conversación compleja.	Una hora y media.

Nota. Elaboración propia

Conjetura de Investigación. Con base en las secuencias de aprendizaje realizadas hasta el momento, se conjeturó que la inmersión de estrategias de escucha activa pudiera favorecer el desarrollo de la toma de perspectiva en situaciones de conflicto a través de la identificación de cada uno de sus indicadores. Aun cuando la identificación de emociones no se da directamente, el uso de prácticas asociadas a la escucha activa pudiera ayudar a representarse emociones usando como referencia componentes específicos como tono de voz o expresión facial.

Descripción de la Variable Instrumento de Trabajo. Las actividades diseñadas para el logro de los objetivos de investigación e intervención planteados siguieron la secuencia que se muestra a continuación.

1. Conceptualización abstracta. Se cuestionó a los docentes la forma de mejorar la adopción de las ideas, necesidades o experiencias de los demás. Una vez comentadas sus ideas, se sugirió la técnica de escucha activa como un medio para poder mejorar la toma de perspectiva ante una situación de desacuerdo.

2. Experiencia concreta. Fueron modeladas y practicadas algunas estrategias que se involucran en la escucha activa: parafraseo, validación de sentimientos, clarificación de ideas y planificación para evitar juicios.
3. Experimentación activa. Seleccionado una temática compleja de abordar, se solicitó a los docentes definir una postura en torno al tema y realizar una práctica entre pares. Se brindó a los docentes una hoja de trabajo para exponer lo realizado.
4. Observación reflexiva. Se pidió a los docentes contrastar las estrategias utilizadas por los compañeros de equipo al momento de dar su postura.

Desarrollo de la Sesión. Dentro del modelado de estrategias para la escucha activa, los docentes rescataron la necesidad de mantenerse al margen para escuchar hasta el momento en que la otra persona finalice de brindar sus ideas y no optar por dar alguna sugerencia o recomendación durante el proceso, situación que se observó recurrente durante la actividad de diagnóstico planteada. En general, la sesión transcurrió sin dificultades a destacar siguiéndose la planificación descrita.

Análisis Preliminar. El aplicar y modelar estrategias de escucha activa propicio que los docentes fueran capaces de, principalmente, reconocer y tratar de comprender las ideas de los demás al momento que estos exponen su opinión en un diálogo de conflicto. Se observó que fueron siete los docentes que reportaron esta acción, tratando de utilizar alguna estrategia que les permitiera dar cuenta de dicho indicador. La unidad de análisis que se muestra a continuación busca ejemplificar el tipo de actuación identificado.

KV09: Menciona que está en contra del aborto. Su postura está relacionada a creencias religiosas y a puntos de vista inculcados por su familia. Traté de validar sentimientos y opiniones de los demás: esto lo hice a través del lenguaje corporal además el evitar juzgar el punto de vista de los compañeros.

El fragmento anterior, obtenido en la fase de experimentación activa de la sesión 6, muestra que la docente es consciente de estrategias que le pueden ayudar a comprender a los demás. La docente muestra estrategias como lo son la planificación para evitar juicios a los demás y la validación de sentimientos y opiniones.

Aun cuando se practicaron diversas estrategias dentro de la escucha activa, algunas de estas no fueron tomadas en cuenta por los participantes, En este sentido, el parafraseo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dentro de una conversación y la planificación para evitar juicios solo se reportó cada uno dentro de una tarea de aprendizaje, mientras que la escucha atenta a partir de turnos fue utilizada por dos docentes. La estrategia más utilizada fue la validación de sentimientos y pensamientos a partir de palabras de confirmación o lenguaje corporal, utilizado por seis participantes.

Lo anterior, aunado a que no todos los docentes pudieron representarse las emociones de los demás, resalta la necesidad de continuar con la implementación de estrategias como el *role-playing* para valorar si, a través de una determinada cantidad de sesiones, los docentes son capaces de avanzar en tanto en la toma de perspectiva cognitiva como afectiva.

En síntesis, el presente capítulo recuperó el análisis preliminar o continuo que se desarrolla dentro de la segunda fase del experimento de enseñanza. Dicho análisis consistió en la revisión de los datos después de cada sesión de aprendizaje y propició: 1) apoyar el aprendizaje de los docentes participantes de manera inmediata; 2) tomar decisiones respecto al diseño de sesiones futuras; y 3) facilitar la revisión y el desarrollo de las conjeturas del equipo de investigación. No obstante, la implementación del experimento de enseñanza exige la implementación de un análisis de diferente naturaleza, el cuál propicia la inspección de los datos en su conjunto y la construcción de una historia coherente respecto al aprendizaje socioemocional construido por los docentes. Dicho análisis se presenta en capítulo siguiente.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LOS DATOS

En este capítulo del documento se analizan los datos recabados a lo largo del experimento de enseñanza diseñado. El análisis retrospectivo de los datos, como tercer fase de la metodología de investigación utilizada, no tuvo como objetivo apoyar el aprendizaje de los participantes tal como en el análisis preliminar generado en las sesiones de aprendizaje de la fase de experimentación, sino que buscó poder precisar principios explicativos en el desarrollo de las competencias socioemocionales trabajadas, es decir, identificar si existe un avance en el logro de las mismas cuando se atienden de forma intencionada y poder describir cómo se presenta dicho avance.

Como ha sido expuesto en el apartado 4.3.5 de este documento, el interés se centró en el proceso de construcción de las habilidades específicas *conciencia de las propias emociones* y *toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo*.

El análisis retrospectivo de los datos se presenta en dos apartados. La estructura de estos atiende al proceso de desarrollo de las variables de aprendizaje abordadas. En ambos casos se planteó el análisis de las producciones generadas por los docentes, lo cual dio como resultado la identificación de distintos niveles de logro en cada variable. Adicionalmente, se describen las dificultades que surgieron en la realización de las secuencias de aprendizaje propuestas.

6.1 Aspectos Metodológicos del Análisis Retrospectivo

6.1.1 Tipos de Datos Recogidos

Los datos analizados procedieron de las fases que conformaron cada una de las sesiones de aprendizaje. Por lo tanto, cada fase arrojó la información que se describe a continuación:

- Experiencia concreta y conceptualización abstracta: Videograbaciones del aula virtual.
- Observación reflexiva: producciones escritas de equipos y videograbaciones.
- Experimentación activa: producciones escritas de los casos prácticos.

Los datos descritos fueron revisados en cada una de las sesiones de aprendizaje. Adicionalmente, dicha información fue complementada con anotaciones realizadas por el

docente-investigador en cada una de las sesiones, destinadas a señalar dificultades encontradas en cada una de estas, así como notas procedentes del análisis continuo de los datos, generadas también por el propio investigador.

6.1.2 Descripción del Proceso

Como se recordará, el análisis correspondiente a la fase de experimentación para apoyar el aprendizaje fue realizado posteriormente a cada una de las sesiones propuestas. Por su parte, el análisis retrospectivo de los datos demandó generar un distanciamiento de estos resultados, lo cual permitió evitar la influencia de hallazgos previos en la búsqueda de la trayectoria de aprendizaje seguida por los participantes. De esta manera, con este análisis se buscó dar respuesta al objetivo de investigación 3: *analizar el nivel de logro de competencias socioemocionales específicas por parte de los profesores participantes como producto de la intervención diseñada.*

Para dar paso al análisis retrospectivo, en primer lugar, se realizó la transcripción de fragmentos de video y audio de cada una de las seis sesiones de aprendizaje desarrolladas. En segundo lugar, se retomaron las tablas de contingencia generadas en los productos de aprendizaje solicitados a los docentes en la fase de experimentación activa y se añadieron comentarios sobre elementos de relevancia para el análisis. Por último, se organizaron estos elementos de manera cronológica y se incluyeron notas realizadas durante las sesiones de aprendizaje. Lo anterior permitió facilitar el acceso a los datos al momento de realizar el análisis. Del mismo modo, cuando fue necesario, se optó por recurrir a las grabaciones para tratar de identificar aspectos relevantes en el logro de las habilidades específicas seleccionadas.

El tratamiento de estos datos permitió valorar el desarrollo de indicadores que hacen alusión a la forma en que los docentes toman conciencia de sus emociones y tratan de adoptar la perspectiva de los demás en situaciones de desacuerdo. Lo anterior condujo a un proceso de codificación y a la comparación de los datos tanto con los resultados progresivos obtenidos en cada sesión, como con elementos de la literatura. Mediante una constante organización de los datos se establecieron distintas categorías, las cuales serán abordadas en este apartado.

Hasta esta parte del documento se ha descrito el proceso seguido para el análisis retrospectivo de los datos, que a la postre permitió analizar el nivel de logro de las habilidades

específicas seleccionadas. Los siguientes apartados describen las trayectorias de aprendizaje identificadas en los docentes en cada una de las variables de aprendizaje.

Se comienza señalando los indicadores que los docentes utilizan en las sesiones de diagnóstico, con las cuales se busca establecer el nivel de logro inicial de cada habilidad específica. Después, se describen los avances identificados de manera grupal como resultado de la intervención diseñada. Para facilitar la comprensión de cómo se presenta el aprendizaje de los participantes, estos datos son abordados por sesión, lo cual se traduce en distintos subapartados.

Al final de cada apartado se muestra una propuesta de caracterización de distintos niveles de dominio, los cuales proceden de la identificación de diferentes rutas de actuación por parte de los docentes a lo largo de la intervención educativa. Esta propuesta se justifica con el seguimiento realizado a las rutas de actuación de dos docentes a lo largo de cada una de las sesiones.

6.2 Conciencia de las Propias Emociones

6.2.1 Valoración Inicial

A fin de poder identificar el avance generado en la variable de aprendizaje, fue importante en un primer momento describir el estado inicial de la misma.

La evidencia del estado inicial en los docentes de la habilidad específica conciencia de las propias emociones procedió de su respuesta a los cuestionamientos ¿qué sientes? ¿cómo lo sabes? (véase apartado 5.2.2). Con esto el docente intentó dar solución al problema que representa la identificación de fenómenos afectivos que experimenta al momento de pasar por situaciones particulares.

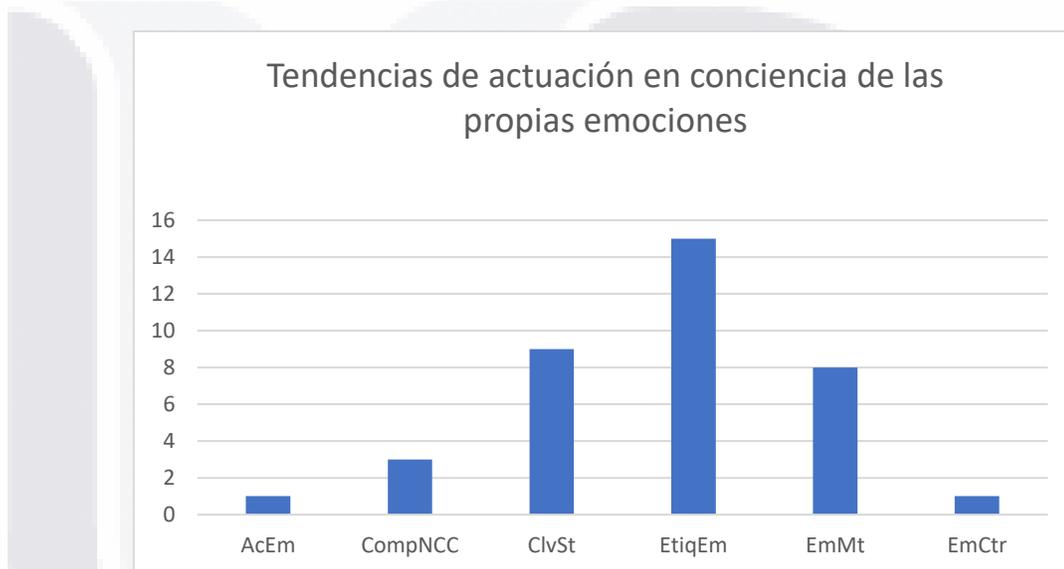
El primer análisis realizado permite observar que para responder a la situación que plantea dar cuenta de sus propias emociones, los docentes recurren a un conjunto de actuaciones que ponen de manifiesto en la producción solicitada. La evidencia científica disponible señala que una persona que ha desarrollado la competencia de conciencia emocional tiene la capacidad de realizar acciones como las siguientes: reconocer y etiquetar los estados afectivos que experimentan, reconocer las causas de las emociones o claves situacionales, identificar componentes que se desprenden de las emociones como aquellos de tipo neurofisiológico, conductual o cognitivo, reconocer la complejidad de las emociones al

presentarse más de una a la vez, identificar emociones contradictorias o señalar el nivel de valencia y activación de las emociones.

Los indicadores enunciados lograron observarse en la tarea de diagnóstico propuesta a los docentes en mayor o menor medida. Se muestra en la Figura 10 estas tendencias de actuación identificadas.

Figura 10

Tendencias de actuación en conciencia de las propias emociones



Nota. AcEm= activación emocional; CompNCC= componentes de tipo neurofisiológico, conductual y cognitivo; ClvSt= claves situacionales; EtiqEm = etiquetado emocional; EmMt= emociones múltiples; EmCtr= Emociones contradictorias

Los indicadores rescatados en la Figura 10 muestran hacia dónde enfocan su atención los participantes para señalar con precisión los distintos esquemas de atención que experimentan. Obsérvese en la Figura 10 que, en general, existe una tendencia general a proceder a dar cuenta de estos a partir del etiquetado emocional. Al cuestionarle al docente ¿cómo te sientes? y ¿cómo lo sabes?, la mayoría atiende a brindar un nombre específico al fenómeno que intentan explicar.

En cierta medida, lo anterior puede resultar un fenómeno esperado debido a la interacción de los participantes con experiencias previas que le han permitido apropiarse de vocabulario emocional a lo largo de su vida y formación profesional. Sin embargo, contrario a los aportes teóricos encontrados, los cuales señalan características que hacen a una persona

competente dentro de la dimensión de conciencia emocional, no se justifican dichos esquemas de emoción con algún otro elemento que permita concluir un mayor nivel de precisión en los fenómenos afectivos que se reportan.

Para ejemplificar el fenómeno descrito se rescatan los aportes de CC17 y MS15. Ante el cuestionamiento ¿qué sientes?, los maestros señalaron que sentían “*en un primer momento frustración*” y “*el sentimiento que predomina en mí es la tristeza*” respectivamente. En este mismo sentido se observa el aporte de OV19, quien pese a extender su respuesta, no da detalles específicos que permitan reconocer otros indicadores que entren en juego en el logro de la conciencia emocional. El fragmento siguiente da cuenta del tipo de actuación empleado por la docente.

OVI9: Al inicio de la situación me siento desanimada, sin ganas de continuar con la labor docente, pues esas situaciones me bajan el ánimo para continuar.

En este último fragmento, se observa que la docente da un nombre a lo que siente (desanimada). Adicionalmente, hace referencia a la disminución de energía que experimenta como resultado de la situación planteada, sin embargo, lo hace de una manera ambigua, sin establecer una relación directa con el esquema de emoción reportado. Por último, se recata que, pese a reconocer que el esquema de emoción precede a un conjunto de factores que le afectan en determinado momento, la docente no especifica cuáles de estos le hacen sentir de tal manera.

En palabras de Bisquerra & Mateo (2019), el reconocimiento de las causas por las cuales aparece una emoción (clave situacional) es necesaria para el logro de la conciencia emocional. En este sentido, el justificar la aparición de algún esquema de emoción con dicho indicador permitiría concluir un mayor desarrollo en la habilidad específica de conciencia de las propias emociones.

Aun cuando este indicador resulto ser el más favorable en la actividad diagnóstico, algunos docentes no incluyeron etiquetas para hacer referencia a sus esquemas de emoción o centraron su participación en el establecimiento de una posible ruta de actuación ante el caso presentado. Por ejemplo, CR20 señala que se sentiría *usado por los otros compañeros maestros*, o EE25, quien indicó que identifica lo que siente *por las expresiones corporales de la madre de familia y del alumno*. En ninguno de los fragmentos se observa una palabra

que haga referencia a algún tipo de fenómeno afectivo percibido en sí mismos ni el uso de indicadores localizados en la literatura.

Además del etiquetado emocional, el análisis estableció que algunos participantes, en la fase diagnóstico, son capaces de brindar una clave situacional a los esquemas de emoción identificados. Dentro de este tipo de actuación, los docentes tienen a explicar el porqué de cada emoción, es decir, los estímulos que desencadenan sus esquemas de emoción o lo que estos significan en términos de las relaciones establecidas con los demás o el contexto.

Diez de los docentes (52.6 %) lograron argumentar sus esquemas de emoción utilizando algún elemento de esta naturaleza. Por ejemplo, la situación siguiente rescata el tipo de respuesta involucrado dentro de este indicador:

YG11: (Siento)...molestia por la actitud de la señora, considero que debe de tomar la responsabilidad que compete la educación de su hijo y estar consciente de los resultados académicos obtenidos.

Como puede apreciarse en el párrafo anterior, la docente atribuye el esquema de emoción (molestia) a la actitud mostrada por la madre de familia (estímulo desencadenante), la cual considera no está tomando el papel que le corresponde hacia con su hijo y toma una postura muy lejana a la esperada.

Los resultados coinciden con los aportes de Mayer & Salovey (1997) referente a su modelo de IE. Estos autores argumentan que, dentro de la tercera rama de habilidades que conforma su modelo, la habilidad más básica de desarrollo en la misma hace referencia a la habilidad para etiquetar emociones con palabras y reconocer las relaciones entre los distintos elementos del léxico afectivo (Mestre et al., 2008) y añaden que, dentro de dicha rama o dimensión, aparece en mayor nivel de complejidad la habilidad que hace referencia a la comprensión de causas y consecuencias de varias emociones (clave situacional). Lo anterior pudiera explicar la razón de que este indicador no se presentara en la misma medida que el etiquetado emocional.

Lo anterior también coincide con lo encontrado en este estudio, ya que la emisión de una clave situacional fungió como elemento prioritario en la justificación de los esquemas de emoción experimentados y como un paso subsecuente al etiquetado emocional. Únicamente se mostró una excepción a esta regla, donde no fue posible atribuir una etiqueta pese a la identificación del estímulo que le dio origen.

La sesión diagnóstica también aportó evidencias respecto a modos de actuación donde los docentes manifestaron la posibilidad de experimentar más de una emoción a la vez, es decir, de presentar emociones múltiples ante una experiencia concreta. En este sentido, fueron ocho los participantes que mostraron evidencias de este tipo (42.1 %). El siguiente fragmento representa el tipo de respuesta generada en dicha situación.

RR23: me siento perturbada, avergonzada

En este mismo sentido, se rescata la aportación de una docente en la identificación de varios sentimientos o esquemas de emoción:

VH19: (Siento) asombro, porque no esperaba esa respuesta en la señora. Impotencia, de ver que lo ha tomado como una agresión cuando lo que se quiere es que ambos reflexionen en torno a esos resultados...

El análisis del primer fragmento permite indicar que el docente reconoce varios esquemas de emoción a través de únicamente el etiquetado emocional. Se utilizan palabras que denotan esquemas de emoción, sin embargo, no se incluye alguna otra característica o relación a elementos que permitan delimitarla con tal etiqueta. Por el contrario, en el segundo fragmento se identifica el surgimiento de varias emociones atribuyéndoles una clave situacional, lo cual justifica en cierta medida la relación con el nombre asignado.

Ligado a la posibilidad de reportar emociones múltiples, se pudo observar que algunos de los docentes reportaron emociones contradictorias ante una misma situación o la posibilidad de reconocer ambigüedad emocional, es decir, que ante un mismo estímulo se podía reaccionar con dos emociones diferentes, no precisamente contradictorias. Únicamente un docente pudo hacer referencia a la experimentación de emociones contradictorias. En el siguiente extracto se observa la argumentación brindada del docente:

MM12: En ese momento presento emociones encontradas, por un lado, preocupación de identificar que el problema va más allá, que mientras la mamá no tenga disposición para aceptar que su hijo necesita un verdadero apoyo para salir de esta situación que no está siendo nada favorable para su hijo. Cómo docente siento un poco de temor saber que no encontraremos buenos resultados en ésta reunión.

Se toman como emociones contradictorias aquellas que se encuentran en ejes emocionales distintos (Rusell, 1980), es decir, que se ubiquen en polos opuestos dentro de dos ejes ortogonales denominados dimensiones de valencia y activación (véase apartado

2.1.4). En este caso, el esquema de emoción señalado como preocupación se puede ubicar dentro de las emociones con un nivel de energía alto, mientras que el de temor generalmente se ubica con un nivel de energía bajo.

El fragmento anterior evidencia el etiquetado que realizó el docente tomando como referencia distintos elementos. Mientras que el primer sentimiento reportado muestra un conjunto de factores que lleva a inferir que la situación está parcialmente fuera del alcance del docente, el segundo sentimiento no tiene el nivel de detalle esperado, lo cual no lleva a atribuirle una clave situacional clara.

Adicionalmente, fue posible identificar un conjunto de actuaciones de los docentes que resaltaba el uso de indicadores distintos a los ya señalados. En este sentido, para dar cuenta de sus diversos esquemas de emoción, algunos participantes recurrieron al uso de componentes emocionales de tipo neurofisiológico, conductual y cognitivo (15.7%), o al nivel de energía experimentado, catalogado dentro de la dimensión de activación (Rusell, 1980).

Ante el cuestionamiento ¿cómo lo sabes?, tres docentes que mostraron en sus productos la identificación de componentes emocionales, lo hicieron haciendo referencia a elementos de tipo neurofisiológicos, reportando sensaciones físicas como lo es el aumento de temperatura corporal o la ruborización. El siguiente fragmento ejemplifica las producciones donde se rescatan respuestas de este tipo.

RR23: Me siento perturbada, avergonzada. (Lo sé...por mis emociones internas, me duele el estómago...creo que me cambia el color de la cara, trago saliva, me siento también alterada.

Obsérvese que la docente brinda componentes neurofisiológicos como lo son la salivación o la ruborización identificada en el rostro. Pese a lo anterior, no se observa una relación directa entre dichos componentes y la etiqueta brindada, es decir, no se señala si los componentes identificados pertenecen al sentimiento de avergonzado o de perturbada.

Por otro lado, ante la misma pregunta VH19 pudo rescatar lo que se muestra a continuación:

VH19: la tristeza se siente como una pesadez en este caso. Coraje al sentir que la cabeza se me empieza a calentar y se empiezan a elevar los zumos.

La docente logra identificar posiblemente la elevación de la temperatura corporal al señalar que la cabeza se empieza a calentar y se empiezan a “elevar los zumos”. En cuanto a la pesadez referida, es probable que se haya percatado de algún cambio en su postura corporal, sin embargo, no fue posible recatar en su producción elementos de tipo conductual. A diferencia del primer fragmento dentro de este modo de actuación de los docentes, VH19 logra establecer una relación directa entre los componentes señalados y la etiqueta atribuida a la emoción, lo cual podría tener un impacto en la fiabilidad en la conciencia de las emociones propias en la docente.

A diferencia de algunas cuestiones referentes al estudio de la emoción como lo puede ser la definición del constructo, la identificación de componentes ha sido de uno de los principales acuerdos existentes entre la comunidad científica. En palabras de Schall (2010), pese a que se difiere en la medida en la que uno u otro de estos componentes se consideran primordiales, han contribuido sustancialmente a la comprensión general de los fenómenos afectivos. El argumento anterior es apoyado por evidencia científica que destaca el trabajo con capacidades asociadas a estos componentes (Ekman, 2003), o un conjunto de currículos existentes orientados al logro de trabajo con el reconocimiento y gestión de cada uno de estos componentes (Bisquerra, 2011; Brackett et al., 2010). Por tal motivo, podría suponerse que el abordar componentes emocionales de una manera intencionada debe ser fundamental para el logro de una persona competente en conciencia emocional.

Por último, se destaca en las evidencias recolectadas el uso que algunos docentes brindan a conceptos referentes a estados afectivos reportados. Aun cuando la mayoría de los docentes utilizan conceptos para referirse a sus esquemas de emoción como lo son: emoción, sentimiento, expresión facial, expresión corporal o incluso para hacer referencia a una distinción de emociones negativas/positivas, se reportan casos donde existe alguna confusión al respecto. Por ejemplo, RR23 destaca lo siguiente:

RR23: por mis emociones internas, me duele el estómago, no encuentro palabras para no alterar más, me siento perturbada, avergonzada, creo que cambia mi color de la cara, trago saliva, me siento también alterada.

Nótese en el fragmento rescatado que la docente hace referencia a “emociones internas” para indicar la existencia de reacciones de tipo neurofisiológicas como lo son el dolor de estómago o la salivación. Lo anterior pudiera señalar una confusión de términos y

la necesidad de aclarar los mismos para generar un avance en esta habilidad específica. Desde una postura relacionada a la investigación en el campo de la emoción, Izard (2009), señala que no hacer distinción entre las diversas experiencias emocionales puede ser la mayor fuente de malentendidos en dicha ciencia, lo cual puede trasladarse a implicaciones prácticas dentro del desarrollo de competencias emocionales. Esta evidencia permite rescatar la importancia de abordar la distinción entre los mismos y valorar distintos niveles de desempeño.

Como resultado de los datos expuestos en este apartado del estudio, se ha podido establecer el conjunto de actuaciones realizadas por los docentes al inicio de la intervención ante la petición de identificar sus emociones. La relevancia de estos datos radica en que forman parte de los primeros indicios de desarrollo de la habilidad específica conciencia de las propias emociones, estableciendo así un punto de partida para el análisis de diversos niveles de logro en dicha habilidad sesiones posteriores.

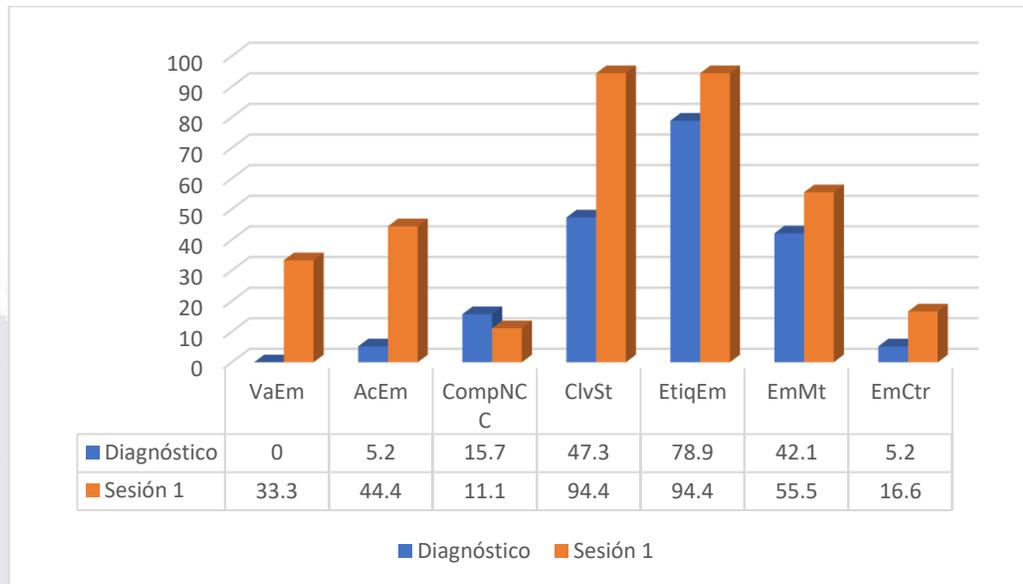
Aun cuando lo anterior es relevante en el logro de competencias socioemocionales en los docentes, los análisis posteriores propiciaron la identificación de modos de actuación que permiten inferir las rutas de aprendizaje seguidas por cada uno de ellos y que permitiría concluir un mayor desarrollo en la habilidad específica de conciencia de las propias emociones.

6.2.2 Evidencias de Desarrollo de la Habilidad Específica

En los apartados siguientes se argumentan los principales cambios observados en las actuaciones de los docentes como resultado de la intervención intencionada. Se destacan, en cada sub-apartado, características en los modos de actuación de los docentes que permiten identificar un mayor nivel de logro de la habilidad conciencia de las propias emociones.

Sesión 1: Uso de Ejes de Valencia y Activación. El análisis generado a los productos solicitados tanto a nivel personal como a nivel grupal, mostró una modificación en el modo general de actuación de los docentes a comparación de la sesión de diagnóstico. La Figura 11 muestra los resultados generales en cuanto a los indicadores identificados en la sesión diagnóstico y la sesión 1 de aprendizaje.

Figura 11
Avance en el logro de la habilidad específica



Obsérvese en la Figura 11 que la incorporación de las secuencias de aprendizaje propició que algunos docentes utilizaran indicadores diferentes para favorecer el reconocimiento de sus emociones. Con relación a los objetivos de intervención de la sesión 1 que correspondían a la definición de las emociones propias acorde a los ejes emocionales de valencia y activación, se hizo evidente que, de los 18 participantes de la sesión, 6 fueron capaces de utilizar el eje de valencia, es decir, si el esquema de emoción identificado fue agradable o desagradable, y 8 de ellos lograron utilizar el de activación, haciendo referencia con esto a su nivel de energía. De estos, solo 4 docentes pudieron utilizar ambos ejes para referirse a sus fenómenos afectivos a través de una interacción entre los dos. Pese a que existió una diferencia significativa a comparación de la sesión de diagnóstico, se puede apreciar que en ninguno de los casos este tipo de actuación se presentó en al menos la mitad de los participantes.

Respecto al tipo de actuación donde se utilizaron ambos ejes emocionales, el fragmento siguiente muestra el tipo de respuesta generado por un docente ante los cuestionamientos ¿qué sientes? y ¿cómo lo sabes? La participación evidencia que en un primer momento se etiqueta el esquema de emoción identificado y posteriormente se procede a justificarlo a través de los ejes emocionales propuestos.

CC17: Me siento agradecida y satisfecha con mi trabajo. Lo sé porque experimento un estado de satisfacción agradable al ver los resultados del trabajo realizado... por lo tanto experimento una emoción agradable y de un nivel alto de energía.

Se destaca que tanto en las participaciones de los docentes que utilizaron ambos ejes emocionales, así como de aquellos que únicamente consideraron uno de estos, se recurre en primera instancia a etiquetar el esquema de emoción y luego se busca justificarlo con los componentes señalados, aun cuando el tipo de tareas propuestas en la sesión se desarrollaron de forma inversa. Únicamente se presentó una excepción a esta constante, la cual se muestra a continuación.

IZ09: Me siento en un nivel alto de energía haciendo referencia a la emoción de sorpresa y con un nivel de agrado alto también con las emociones de contenta, plena, agradecida y a la vez conmovida por la felicitación del padre de familia.

Obsérvese en el fragmento anterior que IZ09 localiza lo que siente dentro de un eje para posteriormente poder etiquetarlo, lo cual pudiera ser viable para acercarse con mayor fiabilidad al logro de la conciencia emocional. Por otro lado, se observa que la docente no establece una relación entre ambos ejes para percibir sus esquemas de emoción, sino que se toman como unidades independientes que le permiten señalar más de un estado afectivo. Aun cuando lo anterior es relevante dentro de un escenario de actuación ideal para avanzar en el logro de la conciencia de las propias emociones, se destaca que los docentes comienzan a utilizar alguno de los ejes emocionales para poder percibir con mayor precisión los distintos esquemas de emoción que presentan.

Con la intención de ejemplificar la trayectoria de aprendizaje seguida por algunos participantes y, por ende, cómo es que se presenta un avance en esta habilidad, se rescatan a continuación dos extractos generados en las dos intervenciones pertenecientes a las producciones de uno de los participantes.

El primer fragmento muestra el tipo de actuación presentado durante la sesión de diagnóstico ante los cuestionamientos qué sientes y cómo lo sabes.

CR20: Me sentiría usado por los otros compañeros maestros y con respecto a la madre de familia me sentiría sin elementos para aclarar las diversas situaciones. (Lo sé) por el comportamiento de los diversos agentes, ante diversas situaciones tanto de forma positiva como de forma negativa.

Por otro lado, el tipo de actuación del docente en la sesión 1 se muestra a continuación.

CR20: (me siento) feliz y motivado, con toda la energía de saber, que poco a poco el trabajo y las actividades planeadas empiezan a dar frutos.

Aun cuando ambas situaciones pudieran dar origen a esquemas de emoción totalmente diferentes, el análisis de la habilidad específica permite señalar que en el primer fragmento que el docente no es capaz de establecer una palabra que denote o represente algún esquema de emoción, sino que utiliza los términos “usado” o “sin elementos” para referirse a las relaciones interpersonales en las cuales se ve inmerso. En consecuencia, la justificación que realiza sobre su sentir se enfoca en lo que observa en los demás, no en alguna estrategia que le permita conocer elementos propios, tal es el caso de sensaciones, experiencias subjetivas, ideas, etc.

Por otro lado, el segundo fragmento muestra que el docente es capaz de etiquetar los fenómenos afectivos identificados, al señalar que se siente “feliz y motivado”, y, aun cuando no establece un nivel de energía específico, comienza a utilizar dicho eje ortogonal como referencia para la identificación de sus esquemas de emoción.

Adicionalmente al uso del eje de activación, se observa también que el docente fue capaz de informar con mayor detalle sobre las causas de los esquemas de emoción experimentados, es decir, de mejorar en el uso de claves situacionales. Como pudo observarse en la figura 2, a comparación de la sesión diagnóstico se mostró que una mayor cantidad de docentes pudieron referirse a dicho indicador.

Otro de los elementos que se vio favorecido con el desarrollo de la sesión fue la identificación de la posibilidad para experimentar más de una emoción a la vez. Sin embargo, los docentes no fueron capaces de utilizar alguno de los ejes emocionales para hacer una distinción entre los esquemas de emoción señalados. En este caso, se esperaría que los docentes utilizaran el recurso implementado para poder diferenciar los sentimientos que se reportan, puesto que pareciera que el conocimiento emocional se utiliza sin reflexionar sobre las características específicas de cada uno de estos.

Sesión 2: Componentes Emocionales para la Identificación de Esquemas de Emoción. A partir del esquema de emoción etiquetado como desprecio y la presentación de una imagen, se encontró que todos los participantes fueron capaces de exponer al menos uno

de los componentes señalados en sus respuestas, siendo estos aquellos de tipo neurofisiológico, conductual o cognitivo. Estos hallazgos fueron positivos tomando en cuenta los resultados obtenidos en la sesión anterior; sin embargo, también se pudo corroborar que el componente conductual fue el elemento más favorecido con la imagen, debido a que 17 docentes pudieron hacer referencia a elementos de dicho componente.

El modo de actuación descrito se evidenció tanto en las producciones individuales de los docentes, así como en la fase de observación reflexiva desarrollada a través del trabajo en equipos. El fragmento siguiente rescata la participación de una docente que, al reflexionar en su equipo sobre la imagen y establecer una relación con claves situacionales, es consciente de componentes de tipo conductual.

JC16: Por ejemplo, eso de fruncir o hacer la mueca con la boca, mi esposo me dice que yo soy muy expresiva. Incluso en ocasiones, cuando no estoy, cuando no digo algo verbalmente, oralmente, dice: “es que se te nota en la cara”, y ahorita con ese gesto me acorde, siempre que queremos reprimir alguna emoción, nuestra cara, nuestros gestos nos delatan. Entonces, aquí en esta imagen, ese gesto de la boca y de la nariz delatan el desagrado, el desprecio que se tiene ante una situación que está viviendo, o ante una persona o un objeto.

Obsérvese cómo la docente rescata elementos asociados a la expresión facial, específicamente rasgos característicos en la boca o nariz. Adicionalmente, la docente es consciente de las posibles causas del esquema de emoción propuesto, lo cual permite señalar que su uso se ha mantenido a lo largo de las intervenciones.

Aun cuando los docentes fueron conscientes en el trabajo grupal de elementos específicos del componente conductual, la fase de experimentación activa realizada de forma individual mostró una tendencia a señalar este componente de manera general. El siguiente fragmento representa una de las respuestas abordadas en las cuales se señala de manera general el componente conductual.

CC17: las ocasiones donde he sentido vergüenza de manera instintiva he llevado mi mano a mi cara con el propósito de esconderme de que no se me vea.

Se puede notar en la unidad de análisis cómo el docente estableció una relación de la imagen con experiencias pasadas con sentirse “avergonzado”. A pesar de esto, el docente interpreta la imagen únicamente con elementos visibles, sin generar una reflexión que

permita conocer elementos característicos de la expresión facial, el tono de voz o la postura corporal.

Por otro lado, se observó que los componentes de tipo neurofisiológico y cognitivo fueron menos frecuentes en los modos de actuación de los docentes ya que en ambos casos fueron 10 quienes pudieron dar cuenta de los mismos (50 %).

En particular, se destacó un tipo de actuación en algunos docentes que muestra la inclusión de los indicadores señalados sumados a conocimientos previos, lo cual permite señalar la posibilidad de acercarse de manera más fiable a la conciencia emocional. El fragmento siguiente expone el tipo de actuación observado por parte de cuatro de los participantes al cuestionárseles sobre la relación entre la imagen y alguna anécdota relacionada al sentimiento de vergüenza.

DG22: Es una situación de desagrado, con nivel alto puesto que me pude haber puesto roja y con la mano quiero esconder algo de lo que mi cuerpo dice. (Lo noto) en la postura que tiene la cara, la posición de la mano en querer ocultar algo, tal vez el semblante y la expresión de lo que se hizo. (Tener un pensamiento) de querer que te trague la tierra, de que se acabe el instante o de borrar lo que se hizo.

El fragmento anterior permite reconocer un nivel de logro mayor en la habilidad de conciencia de las propias emociones a comparación de los antecedentes de actuación evidenciados en la propia docente y en los demás participantes a lo largo de la intervención. Por un lado, se observa que DG22 rescata no solo elementos de tipo conductual como los ya señalados, sino que logra identificar algunos componentes de tipo neurofisiológico (ruborización) o la identificación de pensamientos (cognitivo). Por otro lado, se puede apreciar que se estableció una relación entre el componente neurofisiológico y el eje de valencia al señalar que se encuentra en un nivel alto de desagrado ya que *me pude haber puesto roja*. Nótese que el eje de valencia fue objeto de intervención de la sesión anterior.

Esto último es relevante ya que se observó en las fases implementadas que la mayoría de los docentes no mantiene el uso de ejes ortogonales. Solamente 5 docentes (25 %) continuaron haciendo referencia a las dimensiones de valencia emocional, mientras que 2 de ellos (10 %) argumentaron el sentimiento identificado con la dimensión de activación emocional.

Sesión 3: Práctica Guiada para la Identificación de Componentes. Para la tercera sesión, se recurrió a la práctica de escáner corporal como estrategia que favorecería la toma de conciencia a nivel corporal de distintas sensaciones y/o componentes emocionales. Los resultados parciales mostraron que se logró favorecer una mayor identificación de componentes de tipo neurofisiológico a comparación de la sesión anterior. Dentro de la fase de observación reflexiva, la cual consistió en trabajo en pequeños grupos de trabajo, se observó que cuando los docentes fueron capaces de señalar componentes específicos, hicieron referencia al indicador mencionado. El fragmento siguiente rescata una parte de la discusión generada en el equipo de trabajo 1 y ejemplifica la tendencia observada.

JV06: Yo lo relacione directamente con los componentes neurofisiológicos. Por ejemplo, de esto, es hormigueo en los pies, en las piernas, hombros, relajación muscular en su totalidad, hipotensión, una disminución muy muy grande de la tensión arterial.

IZ09: Igual que el profe JV06, yo lo relacioné con lo neurofisiológico. Fue una relajación totalmente muscular con un cosquilleo en cuanto a los pies, una relajación en cuanto a los hombros, en lo particular a mí me ayudó mucho porque he estado como muy estresada, entonces, eso fue más que otra cosa la relajación muscular en mi persona.

CC17: Yo al igual que ustedes coincido en la respuesta neurofisiológica, con una respiración cada vez más lenta, fui más consciente de ella, el hormigueo en los pies igual que el profe y sentí un poco de fresco de frío en las piernas, una pesadez así en el cuerpo, en general al terminar la actividad.

Del examen anterior se advierte que se ha podido generar conciencia en otro tipo de estados corporales que reflejan cambios en el sistema nervioso autónomo, neuroendocrino o esqueleto-muscular. A la par del fragmento mostrado, las evidencias individuales de los docentes obtenidas en la fase de experimentación activa también denotaron una mayor especificidad en la identificación de componentes de este tipo. El siguiente fragmento representa la identificación de estos componentes ante la presentación de una situación que desencadena el esquema de emoción denominado ansiedad.

CC17: Pues se me empieza a reseca a boca y siento un cosquilleo en el cuello y empiezo a rascar el área que me causa esa sensación.

Como puede apreciarse en dicho fragmento, la docente es capaz de reconocer reacciones fisiológicas desprendidas como parte de la activación del sistema nervioso simpático, posiblemente presentadas en más de una ocasión en situaciones similares a la sugerida en el caso práctico. Del mismo modo, reacciones como cosquilleo en las manos y en el estómago, pérdida de apetito, taquicardia o aumento en el ritmo de la respiración fueron señalados por lo docentes en esta fase de la intervención.

Para esclarecer el avance presentado en algunos docentes dentro del indicador señalado, se muestran a continuación dos unidades de análisis, las cuales representan una comparación en las respuestas brindadas por una docente durante las sesiones de aprendizaje 2 y 3 tomando en consideración únicamente el componente neurofisiológico.

MS15 (1): De seguro se pondrá mi cara muy roja.

MS15 (2): ...sentía como me hacía falta respirar profundo, porque ese espacio era sofocante para mí, me sentía agitada, mi corazón latía con mucha prisa, el nivel de energía que sentía era alto, mi estómago sentía hueco como cuando tienes hambre...sentía como la sudoración excesiva se hacía presente en mi cuerpo, era un sudor frío y a la vez bochornoso.

En el primer fragmento, alusivo a la asociación elaborada entre respuesta anecdótica-imagen referente a la emoción de vergüenza, se observa que el docente únicamente señaló la ruborización como estado corporal asociado a la emoción propuesta, sin reportar algunos otros elementos o sensaciones en el cuerpo. Por otro lado, el segundo fragmento permite observar una mayor consciencia de cambios corporales o sensaciones identificadas ante la situación que fue facilitada a los docentes, lo cual sugiere que el docente ha obtenido más elementos para dar cuenta de sus emociones con mayor precisión.

Este patrón se observó también en los otros indicadores tomados en cuenta por los docentes para percibir y reportar el esquema de emoción propuesto. Por ejemplo, a comparación de la sesión anterior, los docentes toman en consideración más recursos para comprender y etiquetar los esquemas de emoción identificados.

6.2.3 Niveles de Logro en la Habilidad Socioemocional Específica

Una vez analizadas las conjeturas iniciales de aprendizaje y haber profundizado en la comprensión de la situación de aprendizaje de manera integral, se buscó entender la reestructuración que los docentes realizaron en sus estructuras cognitivas con relación a la

habilidad de conciencia de las propias emociones. Por lo tanto, como es sugerido por literatura referente a la metodología del estudio (Molina et al., 2007; Steffe & Thompson, 2000), este apartado del documento describe la construcción de manera coherente del desarrollo del aprendizaje de los docentes en la variable de aprendizaje a lo largo de la intervención educativa.

En este sentido, se puede argumentar que las evidencias del inicio obtenidas en los docentes referentes a la capacidad para trabajar en el reconocimiento de estados afectivos, así como aquellas desarrolladas a lo largo de las sesiones de intervención, han permitido identificar diferentes rutas de actuación en cada uno de ellos. Lo anterior, a su vez, ha dado lugar a una propuesta de caracterización en distintos niveles de logro sobre como los participantes dan resolución al tipo de situaciones planteadas. Las características de dichos niveles de logro representan la manera en que los docentes utilizan distintos conocimientos asociados a indicadores emocionales y la diferenciación teórica que dan a los mismos, lo cual viene a representarse en el discurso emitido dentro de las tareas de aprendizaje.

En general, al analizar el modo en que los docentes dieron cuenta de sus emociones se observó que no siempre se brindaron los mismos elementos ni se abordaron con la misma profundidad, razón por la cual se podría comenzar a definir distintos niveles de logro en la habilidad seleccionada.

Así pues, con apoyo de la codificación realizada, fue posible construir distintas categorías en el desarrollo de la habilidad específica en docentes. Las categorías resultantes toman la forma de características de distintos niveles de logro en la conciencia de las propias emociones.

Esta construcción propuesta surge a partir del análisis de los datos obtenidos en las cuatro sesiones referentes a la variable de aprendizaje (diagnóstico y de intervención), así como de la comparación de estos datos con los referentes teóricos que abordan el logro de la competencia de conciencia emocional. Dentro de estos referentes, cobra especial relevancia la teoría de Inteligencia Emocional de Mayer & Salovey (1997), puesto que, como ha sido argumentado en el apartado 2.3.1, describen un conjunto de capacidades que son organizadas de manera jerárquica por su complejidad, lo que sugiere la posibilidad de obtener un mayor nivel de logro en las competencias asociadas a algunas de estas capacidades.

Así pues, se muestra en la Tabla 27 las categorías propuestas en la conciencia de las propias emociones de los profesores así como sus principales características. Se destaca que cada una de estas hace alusión al desempeño gradual que un docente sigue en el proceso de identificar estados afectivos propios.

Tabla 27
Caracterización de los niveles de logro en la habilidad específica

Niveles	Características
1	El docente no tiene éxito en la identificación de algún fenómeno afectivo. Le resulta imposible diferenciar entre conceptos como claves situacionales, componentes, niveles de valencia o activación de las diversas emociones que experimenta y, en consecuencia, reconocerlos.
2	El docente logra parcialmente identificar algún componente emocional, clave situacional, nivel de valencia o de activación de sus fenómenos afectivos sin llegar a etiquetarlos. Aún no se observa una comprensión del conocimiento declarativo que da forma al reconocimiento de alguna emoción o esquema de emoción/sentimiento.
3	El docente es capaz de dar nombre a uno o varios esquemas de emoción sin llegar a utilizar algún indicador que le permita justificarlos.
4	El docente es capaz de etiquetar los esquemas de emoción que experimenta con apoyo de claves situacionales. En caso de presentar más de un sentimiento, puede discriminar entre ellos a partir de dicho indicador.
5	El docente es capaz de etiquetar uno o varios de sus esquemas de emoción, identificando algún componente, valencia o nivel de activación de manera general. Se establece una relación entre dichos indicadores y la clave situacional identificada.
6	El docente es capaz de etiquetar uno o varios de sus esquemas de emoción, identificando elementos específicos de componentes emocionales, niveles de valencia o activación y estableciendo una relación con la clave situacional involucrada.
7	El docente identifica la posibilidad de experimentar múltiples emociones o emociones contradictorias, las etiqueta y discrimina entre ellas a partir de algún indicador emocional.

Nota. Elaboración propia

La Tabla 27 rescata distintos niveles de desarrollo observados en los productos o tareas de aprendizaje solicitados en las fases de las sesiones de intervención. Sin embargo, para poder mostrar de manera más clara las diferencias entre uno y otro nivel, en los siguientes párrafos se describen con mayor detalle cada uno de estos.

Nivel 1. En este nivel de logro de la habilidad específica conciencia de las propias emociones, le resulta complejo al docente centrar su atención en los diversos fenómenos afectivos que experimenta. El docente no es capaz de reconocer ni comunicar algún componente emocional para dar cuenta de sus esquemas de emoción, tal es el caso de rasgos de la expresión facial o sensaciones de tipo neurofisiológicas. Tampoco puede establecer niveles de energía o agrado, ni dar un nombre a lo que está sintiendo (etiquetado de las emociones). Adicionalmente, al no tener una etiqueta a su experiencia, el docente es incapaz de encontrar una clave situacional.

En este nivel, el discurso del docente tiende principalmente a centrarse en respuestas que establecen una posible ruta de actuación ante la situación que se plantea con la intención de gestionar la conducta propia o de los demás. Pese a que posiblemente el docente comprende que su conducta (apoyadas en sus emociones) tiene un impacto en los demás, le resulta imposible relacionarlo a alguna emoción específica.

En este mismo sentido, los docentes dentro de este nivel optan por describir situaciones o estímulos externos sin relacionarlos a los esquemas de emoción propios o a brindar alguna reflexión relacionada a las causas y consecuencias que la situación presentada puede tener en el actuar de los demás.

Los fragmentos siguientes rescatan la aportación de dos de los participantes ante los cuestionamientos ¿qué sientes? y ¿cómo lo sabes?, los cuales pueden ubicarse dentro de la categoría descrita.

EE25: Siento que al momento de citar a la madre de familia debo de tener argumentos que no desmoralicen al tutor y al alumno.

CR20: Me sentiría sin elementos para aclarar las diversas situaciones. (Lo sé) Por el comportamiento de los diversos agentes, ante diversas situaciones tanto de forma positiva como de forma negativa.

Nivel 2. Este segundo nivel se alcanza cuando los docentes identifican un conjunto de factores que entran en juego producto de un estímulo o situación inicial y que tienen

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

impacto en su bienestar. Por ejemplo, los modos de actuación identificados muestran que los docentes pueden hacer referencia a sus niveles de energía de manera general o a la identificación de una clave situacional, elementos que permitirían tener un mayor acercamiento a la tarea de ser consciente de sus emociones que el nivel anterior. Pese a lo anterior, el docente aun no logra establecer vocabulario adecuado para llegar a etiquetar los fenómenos afectivos que experimenta.

Desde la postura de Mayer & Salovey (1997), el proceso de percepción de las emociones, el cual incluye la capacidad para comprender que algunas sensaciones físicas de las emociones o la percepción de señales que reflejan el estado emocional de una persona (Mestre et al., 2008; Salovey et al., 2001), forma parte del conjunto de habilidades que se consideran más básicas para la inteligencia emocional de los seres humanos. Con esto se comprende que la identificación de dichos componentes se da como un paso previo a la facilitación emocional de actividades cognitivas o el uso de conocimiento emocional, el cual da lugar a la atribución de etiquetas. Adicionalmente, se incluye la toma en consideración de claves situacionales, es decir tomar en cuenta los estímulos que desencadenan ciertos estados afectivos.

En el nivel 2, el docente aun no logra comprender la diferencia entre términos relacionados al ámbito afectivo, puesto que no se observa un uso correcto de definiciones como sentimiento, emoción, sensaciones, componentes, esquemas de emoción, etc. los fragmentos siguientes rescata el tipo de situación que se representa las respuestas de los docentes en este nivel.

OV: (Me siento) sin ganas de continuar con la labor docente, pues esas situaciones me bajan el ánimo de continuar. Así como los sentimientos que manifiesto ante situaciones de este tipo.

KV09: Me siento incómoda, puesto que al ser observaciones y recomendaciones de otros compañeros no sabría de qué manera reaccionar o explicar el porqué de los resultados.

Ambos fragmentos rescatan características señaladas en párrafos previos: aun cuando se logra reconocer aspectos específicos de algún componente emocional, se utilizan únicamente de manera general para explicar cómo se sienten ante un determinado estímulo, no se utiliza vocabulario emocional y se aprecia una confusión de términos relacionados a la dimensión

afectiva, específicamente en el primer fragmento donde se declara la existencia de “sentimientos” en lugar de sensaciones.

Nivel 3. Dentro de este nivel de logro, el docente comprende la existencia de emociones en cada una de las actividades que realiza y procede a asignarles un nombre con base en valoraciones personales y conocimientos precedidos de su contexto de interacción. Aun cuando posiblemente tome en cuenta algún tipo de indicador emocional en la identificación de esquemas de emoción, su nivel de consciencia en este sentido aun es difuso y no es capaz de utilizarlos dentro de su discurso para justificar su aparición.

A nivel declarativo, se observa una comprensión general de lo que es un esquema de emoción/sentimiento. Adicionalmente, el docente puede señalar una o varias palabras que denoten un estado emocional, sin embargo, el atribuir más de una palabra posiblemente pudiera denotar imprecisión en la tarea al no tomar en cuenta indicadores específicos para favorecer su etiquetado. Por ejemplo, algunos docentes pudieran declarar que ante una situación se sienten “emocionados, contentos”, cuando ambos esquemas de emoción implican un nivel de activación y reacciones desprendidas del sistema nervioso en su división simpática distintas.

Los fragmentos siguientes representan los tipos de actuación señalados por los docentes dentro del nivel de desarrollo 3.

RR24: Me siento perturbada, avergonzada.

MS15: El sentimiento que predomina en mi es la tristeza. (Lo sé porque) es lo que me inspiró, logré sentirlo.

Conforme a lo anterior, se puede apreciar que aun cuando los docentes toman en cuenta el desencadenamiento de distintas reacciones a nivel fisiológico, conductual o cognitivo, no lo usan de manera consciente para dar cuenta de sus estados afectivos. Por ejemplo, MS15 declaró haber sentido tristeza, pero le resulta complejo justificarla por medio de indicadores palpables.

Aun cuando lo anterior es relevante dentro de este nivel de consciencia emocional, existe la posibilidad de que se añadan o describan componentes de manera general.

Nivel 4. Una vez que se es capaz de otorgar una etiqueta a las emociones que se experimentan, el docente en este nivel puede atribuir una causa o establecer un vínculo entre

la emoción y el estímulo desencadenante de sus esquemas de emoción, es decir, poder atribuir una clave situacional.

Con base en los aportes de Mayer & Salovey (1997), una vez que el docente desarrolla la habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y emociones mismas, puede acceder a la posibilidad de interpretar lo que las emociones conllevan respecto a las relaciones. Lo anterior se alinea a la evidencia empírica obtenida y, por lo tanto, justifica la propuesta de este nivel de logro.

Aun dentro de este nivel de desempeño, un uso más sofisticado del mismo pudiera darse al justificar el surgimiento de emociones múltiples con claves situacionales distintas. Se observa que algunos docentes reconocen la posibilidad de experimentar no solo un esquema de emoción ante la situación planteada, por lo cual establecen cómo distintos factores se asocian al surgimiento de dicho sentimiento. El fragmento siguiente representa el tipo de actuación descrito.

VH19: (Siento) Asombro porque no esperaba esa respuesta en la señora. Impotencia de ver que lo ha tomado como una agresión cuando lo que se quiere es que ambos reflexionen en torno a esos resultados y a lo que pueden realizar para mejorar dichos resultados.

Nivel 5. Dentro del nivel 5, los docentes comprenden los conceptos de emoción/esquemas de emoción desde un punto de vista integral y multicomponencial. A consecuencia de lo anterior, los docentes pueden etiquetar sus fenómenos afectivos identificando, de manera general, algún componente de tipo neurofisiológico, conductual o cognitivo que se desprende de estos, o su nivel general de placidez y/o activación, sin llegar a tener aún una comprensión clara de lo que significa cada uno de estos conceptos.

El reconocimiento de los indicadores descritos les permite argumentar en cierta medida el surgimiento de alguna emoción. Adicionalmente, se observa una tendencia a establecer una relación entre una clave situacional y algunos de los indicadores señalados, tal es el caso del nivel de energía experimentado ante una situación.

Por último, pese a identificar componentes de manera general, se observa que los docentes que se encuentran dentro de este nivel los utilizan indistintamente de los esquemas de emoción señalados, es decir, no son empleados como un elemento que permite discriminar las entre dos fenómenos afectivos. Conforme se va avanzando en este nivel de logro, se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

observa que los docentes rescatan algunos otros elementos puntuales de manera espontánea, tal es el caso del señalamiento de pensamientos asociados a la emoción.

El tipo de actuación esperado dentro de este nivel se ejemplifica en los siguientes fragmentos obtenidos de las tareas de aprendizaje.

MM12: Cuando me da vergüenza algo, intento inmediatamente cubrir mi rostro para evitar que las demás personas me vean ya que soy muy obvia en mis expresiones.

CC17: Muestra hasta cierto punto una respuesta neurofisiológica...es una reacción que sin pensarla rápidamente recurres a ella. Una de ellas fue cuando me caí frente a la parada de un camión entonces tal vez para no ser identificada rápidamente cubrí mi rostro.

Los fragmentos mostrados representan dos grados de sofisticación distintos dentro del mismo nivel de logro. Aun cuando ambos docentes han comprendido que un esquema de emoción engloba la liberación de algunas respuestas y que pueden servirles para justificar su aparición, estas se abordan con una profundidad diferente; por ejemplo, MM12 asocia una respuesta conductual de manera general mientras que CC17 comprende la posibilidad de experimentar una respuesta neurofisiológica en su cuerpo a la par de algunas otras. No obstante, puede existir confusión en el uso de términos e indicadores emocionales, tal como sucede con CC17.

Nivel 6. Una vez que se comprende el concepto de emoción/ esquema de emoción desde un punto de vista multifactorial, el docente dentro del nivel 6 es capaz de identificar y utilizar diversos componentes específicos para dar cuenta de sus esquemas de emoción, contrario a la emisión de los mismos desde una postura general como se observa en el nivel anterior. Por ejemplo, para señalar el sentimiento de “enojo”, posiblemente el docente reportará elementos puntuales del componente neurofisiológico como lo es la ruborización de su cara o la elevación del ritmo cardiaco, o podrá establecer con mayor precisión su ubicación dentro del eje de valencia emocional.

Como consecuencia de este tipo de conocimiento, el docente puede hacer una distinción de esquemas de emoción o compararlas a partir de componentes puntuales. Asimismo, puede reconocer y expresar pensamientos que surgen al momento de experimentar dicha emoción.

Una diferencia importante en este nivel con relación al anterior es que el docente muestra claridad con respecto a conceptos como lo son componentes emocionales, dimensión de valencia y activación, o claves situacionales. Utiliza estos elementos de forma eficiente para poder dar cuenta de sus estados afectivos. Adicionalmente, el docente en este nivel vincula el surgimiento de dichos estados a sus posibles causas.

El fragmento siguiente ejemplifica el tipo de actuación esperado dentro del nivel.

CC17: La semana pasada en casa, cuando empiezo a diseñar las actividades de la clase de mis alumnos, me he sentido ansiosa. (Lo sé porque) empiezo a desesperarme con un nivel medio de energía, empiezo a morder las uñas de mis dedos al punto de lastimarlos, podría tener una respuesta neurofisiológica pues se me empieza reseca la boca y siento un cosquilleo en el cuello y empiezo a rascar el área que me causa esa sensación.

Nivel 7. El último nivel propuesto se adquiere cuando el docente logra etiquetar sus esquemas de emoción a partir de indicadores específicos, señalando diferencias entre estos y atribuyéndoles una clave situacional. Sin embargo, además de los indicadores señalados, el docente reconoce la posibilidad de experimentar emociones múltiples, emociones desprendidas a partir de una o emociones contradictorias, argumentando de qué manera se relacionan entre estas o discriminándolas a partir de algún indicador respectivamente.

Adicionalmente, se reconoce la posibilidad de experimentar emociones complejas. En este sentido, Mayer et al. (2016) dentro de una reestructuración del modelo de inteligencia emocional elaborado en primera instancia (Mayer & Salovey, 1997), destacan que una persona emocionalmente inteligente puede comprender emociones complejas o “mixtas”, con lo cual se abarca la posibilidad de tener fenómenos afectivos complejos. Desde este modelo, esta capacidad sucede a aquella para determinar antecedentes de las emociones, lo cual da sustento a la propuesta elaborada.

Por último, se observa que el docente que se encuentra en este nivel, puede tener la capacidad de comprender las consecuencias que tiene un esquema de emoción a nivel intra e interpersonal o anticipar, con base en sus esquemas de emoción, situaciones futuras que van a dar como resultado una valoración similar. El fragmento siguiente representa el tipo de actuación presentado dentro de dicho nivel.

FM13: Cuando tengo tristeza me pregunto qué hago mal me auto evalúo y reflexiono el cómo puedo mejorar la situación y/o provocar que eso salga de mí.

El análisis de las trayectorias de aprendizaje de los participantes muestran que los docentes pudieron avanzar de un nivel a otro sin pasar previamente por niveles intermedios, lo cual pudiera sugerir que en el transcurso se lograron desarrollar conocimientos previos o que existe la posibilidad de que no se siga una ruta de aprendizaje ordenada, tal como se presenta en la propuesta elaborada.

Adicionalmente y como se señaló en la ejemplificación de algunos niveles de logro, cabe también la posibilidad de contemplar otras subdivisiones o profundidad en el desempeño de los docentes al considerarse un grado de especificidad mayor, sin embargo, se consideró lo que hasta ahora se expone como la propuesta más pertinente acorde a las constantes encontradas en las evidencias de aprendizaje de los participantes.

Representación de Trayectoria de Aprendizaje. Con la intención de justificar las categorías propuestas, se expone a continuación la trayectoria de aprendizaje seguida a lo largo de la intervención educativa por uno de los docentes participantes. Se decidió partir de este caso debido a que el desempeño del docente mostró dificultades en la fase de diagnóstico y, por lo tanto, su tendencia de actuación pudo ubicarse dentro de los primeros niveles de logro, pero también se pudo constatar un avance constante como resultado de las sesiones de aprendizaje diseñadas.

La Tabla 28 muestra fragmentos obtenidos de los productos solicitados en cada una de las sesiones de aprendizaje. Dichos fragmentos permiten observar, conforme avanza la participación, el uso de distintos indicadores emocionales con mayor profundidad.

Tabla 28

Docente con desempeño inicial bajo a lo largo de la intervención

Sesión	Evidencia de aprendizaje	Nivel de logro
Diagnóstico	Me mantengo firme, escucho su opinión, respeto su punto de vista, le hago preguntas para que me argumente su punto, la invité a tranquilizarse y tratar el tema con la mayor honestidad posible.	1
Sesión 1	Me siento bien, da gusto saber que se puede contribuir en algo a la convivencia en familia, y sobre todo que las estrategias de respiración, toma de acuerdos, dialogar antes de pelear están dando resultados. Lo sé por medio de la observación que se realiza día con día hacia el actuar de los alumnos, su forma de conducirse y a la forma de resolver conflictos.	2
Sesión 2	Es una situación de desagrado, con nivel alto puesto que me pude haber puesto roja y con la mano quiero esconder algo de lo que mi cuerpo dice. (Me apoyo) En la postura que tiene la cara, la posición de la mano en querer ocultar algo, tal vez el semblante y la expresión de lo que se hizo.	5
Sesión 3	La ansiedad inicia cuando miembros de mi familia tienen que salir por la noche a alguna actividad fuera de casa, me causa pavor que les puede pasar algo, todo lo que mencionan las noticias que a veces ya no quiero ni ver en cuanto a la inseguridad. (Lo se debido a) Fisiológico: alteración de la respiración, nerviosismo, movimiento de manos, levantarme continuamente, Neurofisiológico: Mis pensamientos están en cómo están, no descanso la mente ni los pensamientos. No me concentro, ni tengo paz.	5

Nota. Elaboración propia

La Tabla 28 muestra el avance progresivo en la conciencia de las propias emociones de una de las docentes participantes. Obsérvese cómo en los fragmentos rescatados de la sesión diagnóstico, la docente no es capaz de centrar su atención en el conjunto de factores que le llevan a descubrir sus fenómenos afectivos, pues su discurso se dirige a crear una estrategia que le permita influir en la conducta de los demás. Aun cuando esta habilidad es relevante para el logro del conjunto de competencias socioemocionales identificadas en la

literatura dentro de la dimensión de regulación emocional, no se muestra evidencia de indicadores específicos que den cuenta de la habilidad específica de interés.

En este sentido, no se observa que la docente etiquete algún esquema de emoción o indique componentes o dimensiones emocionales para justificarlo. Tampoco se establece una relación con el estímulo desencadenante, lo cual no permite observar el uso de alguna clave situacional, por lo que se podría ubicar el desempeño a la tarea propuesta dentro de un nivel de logro inicial.

Dentro de la sesión de aprendizaje 1, se observa en la evidencia de la docente la identificación de una clave situacional ante la consecución de una meta establecida. Lo anterior indica un avance en el logro de la conciencia de las propias emociones pese a que no se establece una etiqueta adecuada al fenómeno afectivo identificado, sin embargo, el indicador puede representar un aspecto de mejora dentro del mismo nivel de logro establecido, ya que, en palabras de Maurer & Brackett (2004), la búsqueda de estímulos implica cuestionarse cuándo, cómo y por qué surgió dicha emoción.

Por último, tanto las evidencias obtenidas en la sesión de aprendizaje 2 y 3 muestran que la docente logró un avance significativo con relación a los niveles establecidos. Con respecto a la sesión de aprendizaje 2, se puede apreciar que la docente utiliza componentes emocionales, concretamente de tipo conductual, sin llegar a comunicar de forma detallada cada uno de estos. Aun cuando no se observa una etiqueta, debido a que la situación de aprendizaje sugirió el uso de un esquema de emoción para todos, también se logra evidenciar una posible relación entre la dimensión de valencia con el componente de tipo neurofisiológico.

Por otro lado, la sesión 3 sí permite observar la emisión de una etiqueta y su relación con la clave situacional. Sin embargo, pese a la docente comprende sus esquemas de emoción como un fenómeno multifactorial y logra establecerse un poco más de detalle en uno de los componentes emocionales, no sucede lo mismo con cada uno de estos. Adicionalmente, se observa una confusión entre algunos de los conceptos involucrados (componentes de tipo neurofisiológicos y componentes de tipo cognitivo).

Lo anterior lleva a discutir el nivel de logro alcanzado en ambas actuaciones. Aun cuando si existe una ligera diferencia entre el avance observado entre las dos últimas sesiones, no se puede señalar que el docente ha logrado del todo comprender el conocimiento

declarativo necesario, ni utilizar los indicadores emocionales eficientes para avanzar a lo que, desde esta propuesta, se ha caracterizado como un nivel de logro más avanzado. Sin embargo, cabe la posibilidad de que entre ambos niveles de logro existan sub-categorizaciones que permitan diferenciar entre un modo de actuación y otro.

En suma, los datos encontrados en las trayectorias de aprendizaje de los docentes participantes permiten evidenciar el avance en la habilidad específica conciencia de las propias emociones y, con apoyo de literatura especializada, corroborar los niveles de logro propuestos.

6.3 Toma de Perspectiva en Situaciones de Desacuerdo

El segundo apartado de este capítulo describe los resultados que permiten identificar principios explicativos sobre cómo la variable de aprendizaje *toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo* se desarrolla en los participantes. Al igual en la variable *conciencia de las propias emociones*, se partió del conocimiento del estado inicial de esta habilidad específica, para después, mediante el análisis generado en cada una de las sesiones, destacar los indicadores utilizados por los participantes en la resolución de situaciones que impliquen tomar la perspectiva de los demás. Dicho proceso se rescata en los siguientes apartados.

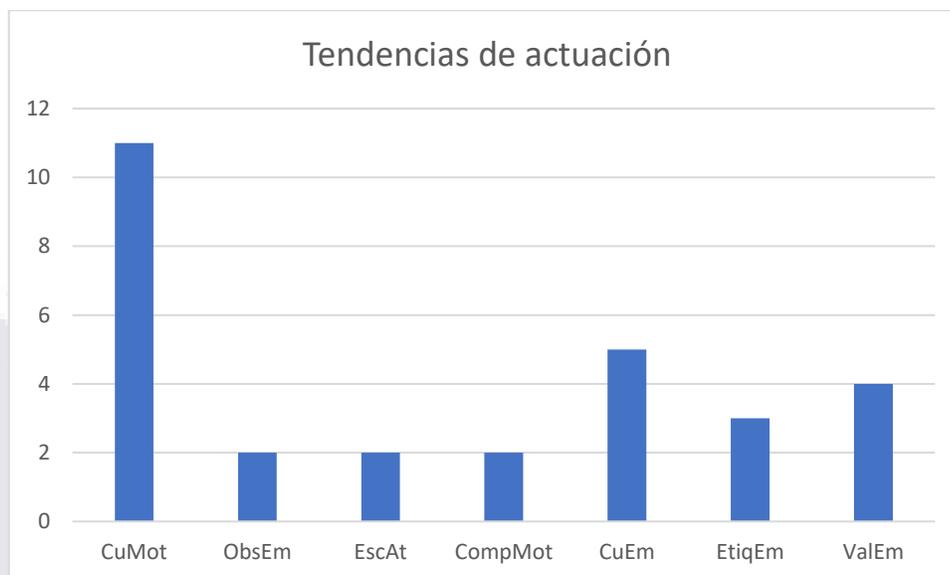
6.3.1 Valoración Inicial

La valoración inicial de la variable de aprendizaje también se desprendió de la participación en un test situacional. Dicha propuesta planteaba un escenario de conflicto a los docentes dentro de un contexto profesional y, posteriormente, les solicitaba contestar al cuestionamiento ¿Qué es lo que haces? (véase apartado 5.2.6) El objetivo del test era que el docente pudiera utilizar los elementos brindados para intentar tomar la perspectiva de las personas involucradas.

Al igual que en la variable de aprendizaje abordada en el apartado anterior, la evidencia solicitada arrojó un conjunto de actuaciones que ponen de manifiesto lo que los docentes hacen para adoptar la perspectiva ajena. La Figura 12 muestra los resultados del análisis.

Figura 12

Tendencias de actuación en toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo



Nota. CuMot= cuestionar los motivos; ObsEm= observar las emociones ajenas; EscAt= escuchar con atención; CompMot = imaginarse los motivos del otro; CuEm= cuestionar las emociones a los demás; EtiqEm= Etiquetar las emociones ajenas; ValEm= validar las emociones ajenas.

La Figura 12 muestra las frecuencias de las acciones de los docentes para la toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo. Como se recordará, la toma de perspectiva comprende tanto la capacidad de identificar las emociones de otras personas, como la capacidad para comprender puntos de vista, necesidades e intereses distintos a los propios (SEP, 2017); por lo tanto, el conjunto de actuaciones identificadas en los docentes gira en torno a los dos elementos señalados.

En este sentido, como parte de la capacidad para identificar emociones de las otras personas, se encontraron acciones como las siguientes: observar las emociones ajenas (ObsEm), cuestionar las emociones de los demás (CuEm), etiquetar las emociones ajenas (EtEm) y validar las emociones de los otros (ValEm). Por otro lado, dentro de la capacidad para comprender los puntos de vista, necesidades e intereses ajenos pudieron ubicarse las siguientes acciones: cuestionar los motivos ajenos (CuMot), escuchar atentamente al otro (EscAt) e imaginar los motivos de los demás para comprenderlos (CompMot).

Los resultados del análisis muestran en la Figura 12 que las acciones más recurrentes para adoptar la perspectiva en una situación de conflicto por parte de los participantes fueron el cuestionar los motivos del otro (CuMot), y cuestionar por los esquemas de emoción de los

demás (CuEm), con 11 y 5 docentes haciendo uso de dichos indicadores respectivamente. En ambos casos, los maestros declaran la posibilidad de preguntar a los participantes tanto por el motivo de sus acciones como por los sentimientos experimentados ante una situación. El siguiente fragmento modela un ejemplo de la situación descrita ante el cuestionamiento de motivos ajenos.

CCC12: Primeramente, intentar tranquilizarlo con ejercicios de respiración... (luego) preguntar qué es lo que le pasa, cuestionar si la propuesta dada no le pareció.

La unidad de análisis muestra una estrategia previa para poder actuar ante la situación planteada, la cual busca proponer ejercicios de respiración para la correcta gestión de los estados afectivos ajenos. La segunda parte del fragmento expone indagar en las causas de la conducta de los otros a través de preguntas, elemento que pudiera representar una vía para la toma de perspectiva al tratar de comprender lo que pasa por la mente de los demás.

Dentro del fragmento rescatado, es importante señalar que fue posible identificar actuaciones de los participantes que no corresponden a la habilidad específica de toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo. Por ejemplo, la unidad de análisis muestra que la docente declara la posibilidad de implementar estrategias para regular las emociones de los demás, habilidad que guarda relación con la dimensión de colaboración y, en cierta medida, con la dimensión de autorregulación. Al igual que en el fragmento presentado, esta situación se pudo apreciar en las evidencias de seis de los participantes. A dicha estrategia también se suma, como una acción recurrente, la posibilidad de brindar recomendaciones a los otros sobre la conducta esperada, situación que se presentó en nueve maestros.

Pese a que estas acciones son relevantes dentro de las relaciones interpersonales que pueden establecer los docentes, ninguna de estas forma parte de la habilidad específica focalizada. Por lo tanto, el uso de las mismas pudiera indicar que los docentes no centran su atención en tratar de representarse sentimientos o motivos ajenos.

Ahora, como otra de las acciones relevantes dentro del contexto de actuación de los docentes se encontró el cuestionar las emociones de los demás. Como parte de dicha acción, los maestros buscaron tratar de comprender los fenómenos afectivo ajenos a partir de preguntar a los otros por sus sentimientos. El fragmento siguiente representa el tipo de respuesta obtenido dentro de esta acción.

OVI8: ...luego ya cuando este más calmado, trato de platicar con el sobre su conducta y los sentimientos que tenía.

Obsérvese en el fragmento que, para poder tomar la perspectiva del otro, en primera instancia la docente señala la posibilidad de establecer un diálogo con la persona involucrada, lo cual coincide con las tendencias encontradas en los productos solicitados a los demás docentes al utilizar una o varias acciones, siendo esta una de las más comunes. Posteriormente, busca cuestionar sobre los esquemas de emoción ajenos.

Dicha acción permite conocer que la docente es consciente de la existencia de fenómenos afectivos en los demás, los cuales pudieran estar influyendo en la conducta mostrada en el caso práctico. Sin embargo, es complejo observar si existe un protocolo de actuación para conocer los sentimientos e identificar de mejor manera qué elementos toma en cuenta para conocerlos. Esta acción fue recurrente en 5 de los participantes.

De mayor a menor frecuencia de aparición, los docentes también intentaron validar los esquemas de emoción que están sintiendo los demás declarando la necesidad de aceptar de aceptar dichos sentimientos, buscaron etiquetar las emociones de los demás y declararon como estrategia la acción observar las emociones que presentan los otros involucrados.

Aunque cada una de las estrategias rescatadas por los docentes se dirige hacia la identificación de emociones ajenas, no en todos los casos se puede hablar de una acción que se dirige a la toma de perspectiva de una forma adecuada. Por ejemplo, ante la posibilidad de brindar una palabra o denominación a las emociones de los demás, los docentes que recurrieron a dicha acción no señalan la consideración de algún otro indicador que hayan tomado en cuenta para llegar a tal conclusión. En ese tenor, Brackett (2019) indica que existen indicadores que pueden favorecer el reconocimiento de los estados emocionales de los demás, tales como la identificación de expresiones faciales, tono vocal, lenguaje corporal o las causas que pudieron originar el sentimiento, elementos que ayudan a realizar esta tarea con una mejor precisión. La docente no declara la posibilidad de utilizar alguna de estas para tratar de comprender la emoción de la persona involucrada, lo cual, en palabras del autor, puede llevar a malinterpretarlas y, como consecuencia, impedir la interacción social con los demás.

Asimismo, ante la estrategia declarada por los docentes de observar las emociones de los demás, se repite la situación descrita en el párrafo anterior, debido a que no especifican

que elementos o indicadores pueden ser blanco de atención para dar cuenta de los fenómenos afectivos ajenos. Se observa a continuación un ejemplo dicha forma de actuación.

CC17: Me acerco a la niña para observar que emoción está experimentando, y si la veo muy alterada le pido que respire varias veces junto conmigo para que se vaya tranquilizando.

El análisis generado en la sesión de diagnóstico permitió observar que, pese al trabajo realizado en la variable de conciencia de las propias emociones, en el cual se abordaron ciertos indicadores para favorecer el reconocimiento de fenómenos afectivos propios, estos no se tomaron en cuenta al momento de intentar adoptar la perspectiva de los demás en una situación de conflicto. Lo anterior es relevante debido a que no coincide con lo planteado en la conjetura inicial de aprendizaje referente a la habilidad específica toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo, donde se declaraba que los docentes posiblemente utilizarían ya sea algún componente o dimensión emocional de referencia.

Si bien el análisis de la situación de diagnóstico arrojó una cantidad mayor de acciones ligadas a la identificación de las emociones de los demás a comparación de las encontradas en la comprensión de puntos de vista, necesidades o intereses distintos a los propios, esto no se refleja en un mayor número de docentes haciendo uso de las mismas. Como puede apreciarse en la Figura 12, solo 7 docentes reportaron elementos para centrarse en las emociones de los demás, mientras que 13 participantes reportaron en sus productos acciones que dan cuenta de la comprensión de puntos de vista o intereses ajenos. Lo anterior pudiera indicar una dificultad para traducir dichas habilidades en el desarrollo de la variable de aprendizaje.

En suma, el análisis de las primeras evidencias de logro de la toma de perspectiva indica que no se ha puesto en práctica el uso de indicadores emocionales trabajados en la conciencia de las propias emociones, tal es el caso de la identificación de claves situacionales, componentes emocionales, dimensiones emocionales o emociones múltiples. Como resultado, el etiquetado emocional observado en algunos casos no es preciso del todo.

6.3.2 Evidencias de Desarrollo de la Habilidad Específica

A continuación se describen los principales cambios observados en las actuaciones de los docentes como resultado de la intervención diseñada. Recuérdese que, con relación a esta variable de aprendizaje, fueron trabajadas las sesiones 4, 5 y 6 de intervención, por lo

que aquí se retoman los principales hallazgos en cada una de estas con relación al logro de la habilidad específica.

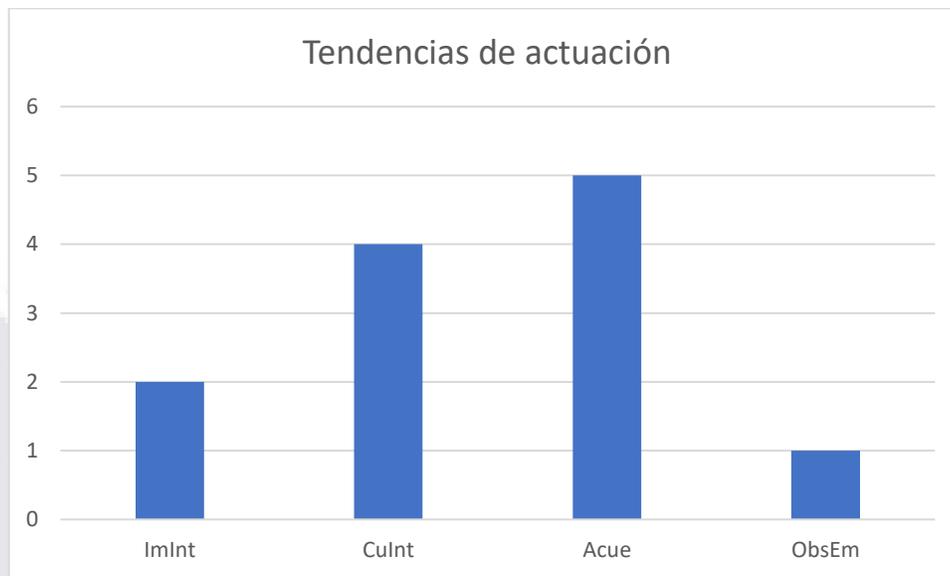
Sesión 4: Identificación de Creencias Asociadas a Emociones y Pensamientos de los Demás. El objetivo de intervención de la sesión fue que los docentes pudieran identificar y discutir una serie de creencias personales con la intención de ser conscientes del impacto de las mismas en el reconocimiento de emociones y pensamientos de los demás. En este sentido, las evidencias de aprendizaje desprendidas de la fase de experimentación activa permitieron encontrar una serie de modificaciones en las estrategias reportadas por los docentes a comparación de aquellas obtenidas en la sesión de diagnóstico.

El análisis de los productos arrojó que la identificación de creencias o juicios personales prioriza el reconocimiento de acciones destinadas principalmente a comprender puntos de vista, necesidades e intereses distintos a los propios, dejando la identificación de emociones en los demás en segundo término. Como se recordará, la toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo está compuesta por ambas capacidades (SEP, 2017).

Los datos coinciden en cierta medida con lo reportado en la sesión de diagnóstico previa, puesto que se establece como prioridad el reportar actuaciones orientadas a indagar los pensamientos, intereses e ideas de los demás. Sin embargo, dentro de estos resultados, fue posible identificar una serie de acciones distintas a las ya reportadas. La Figura 13 rescata las tendencias de actuación encontradas en la sesión de aprendizaje 4.

Figura 13

Tendencias de actuación de la sesión de aprendizaje 4



Nota. ImInt= imaginar el interés de los demás; CuInt= cuestionar el interés de los demás; Acue= establecer acuerdos; ObsEm= observar las emociones de los demás.

La Figura 13 muestra las tendencias de actuación identificadas en las producciones de los docentes. Las primeras tres corresponden a la capacidad para comprender puntos de vista, necesidades e intereses distintos a los propios y solo una (ObsEm) hace referencia a la identificación de fenómenos afectivos ajenos.

Con base en la Figura 12, se puede señalar que la acción que hacía referencia a cuestionar directamente los motivos de la conducta presentada en la otra persona (CuMo) no apareció en las tareas solicitadas. Contrario a esto, los docentes reportaron la intención de identificar gustos o intereses del otro a través de alguna estrategia de diálogo (CuInt), tratar de imaginar qué es lo que la otra persona prefiere (ImInt), o el establecimiento de acuerdo (Acue). Además, pese a que la acción de escuchar con atención (EscAt) identificada en la sesión anterior no fue mencionada por los docentes en la sesión de aprendizaje 4, puede verse involucrada en la identificación de intereses de los demás o en el establecimiento de acuerdos.

Parece importante destacar como acción recurrente que los docentes reportaron la posibilidad de tomar acuerdos en conjunto con la otra persona involucrada. Esta situación implica que se validen los puntos de vista o intereses de los demás, parte importante en la toma de perspectiva. Al respecto, JM13 señala que, para poder dar solución a la situación

propuesta donde se muestra a un niño que no quiere salir de casa, es importante *establecer un acuerdo de tiempos para uso de tecnología y para esparcimiento*. El docente señala la necesidad de establecer un dialogo previo para llegar a este tipo de situación.

Por otro lado, algunos docentes declaran la necesidad de cuestionar directamente los intereses ajenos. Nótese en el siguiente extracto el modelo de respuesta identificado dentro de esta acción.

KV09: Platico con mi hijo sobre cuál de los juegos de consola le gusta más, de tal manera de conseguir su atención haciendo referencia a sus intereses, le preguntaría si le gustaría jugarlo en vivo.

Únicamente una participante fue capaz de centrarse en la habilidad para identificar las emociones de los demás a través de la observación. La docente es consciente de la existencia de componentes emocionales en la persona involucrada, pero sin especificarlos a detalle. Obsérvese en el siguiente extracto la situación descrita.

DG22: Cuando observo a mi hijo me doy cuenta que algo pasa, en todo lo que realiza, sean componentes: cognitivos, neurofisiológicos o conductuales.

Ante la consigna de adoptar el papel del personaje del video y la pregunta *¿qué es lo que haces?*, la docente muestra en su producción que toma en cuenta los componentes neurofisiológicos, conductuales o cognitivos del otro; sin embargo, no logra plasmar indicadores sobre cada uno de estos, lo cual muestra que no están del todo claros ya que, por mencionar un ejemplo, es imposible observar indicadores puntuales del componente conductual como lo es la expresión facial o postura corporal. Este hecho refuerza la idea expuesta en el análisis de los datos del diagnóstico, donde se señala que los docentes no son capaces de utilizar indicadores abordados en la conciencia de las propias emociones para poder representarse ideas y sentimientos ajenos.

Pese a la dificultad encontrada en las tendencias de actuación de los docentes, la intervención diseñada sí propició en mayor medida que, como paso previo a la toma de perspectiva, los participantes tomaran conciencia de sus emociones dentro de la situación y buscaran tomarlas en cuenta antes de ejercer alguna otra acción. En este sentido, seis de los docentes señalaron la identificación de sus esquemas de emoción, ubicándose la mayoría de estos en un valor negativo dentro de alguna dimensión emocional; ante la identificación de estos elementos, plasmaron la necesidad de transformarlos.

JC16: si mi hijo insiste yo primero me tranquilizo, haciendo que el nivel de energía de mis emociones no afecte mi actuar frente a él.

Aun cuando no se etiqueta la emoción, la docente reconoce encontrarse en una posición donde su nivel de energía es alto, lo cual pudiera incidir en su conducta hacia la otra persona. En otros casos, los docentes optaron por etiquetar sus emociones o señalar que necesitan tranquilizarse, sin embargo, cada una de estas respuestas implica dar un espacio para reconocer esquemas de emoción propios.

La sesión pretendía que los docentes fueran conscientes de la existencia de creencias o prejuicios que repercutieran en la capacidad para identificar sentimientos o pensamientos en los demás, sin embargo, el objetivo de intervención logró que estos fueran conscientes de sus emociones antes de interactuar con los otros. Lo anterior es de especial relevancia dentro de la habilidad específica ya que, además de propiciar que se adopte una postura para valorar si se encuentra en posición de apoyar, el identificar el estado emocional propio permite evitar lo que se conoce como “sesgo atribucional”, el cual consiste en que se observa el comportamiento o componente emocional de la otra persona y erróneamente se atribuye al estado emocional propio (Brackett, 2019; Ito et al., 2017; Knyazev et al., 2008).

Sesión 5: Inferencia de Estados Emocionales Ajenos. Los objetivos de intervención de la quinta sesión de aprendizaje estuvieron dirigidos a desarrollar la habilidad de identificar las emociones de los demás dentro de la toma de perspectiva. A partir del trabajo con los indicadores abordados en la variable conciencia de las propias emociones y en respuesta al cuestionamiento *¿qué te dicen tus observaciones acerca de la otra persona ante la situación abordada?*, el análisis de los productos de aprendizaje arrojó una tendencia en los docentes a etiquetar las emociones que experimentan utilizando un componente emocional de manera general.

Con relación a lo anterior, se pudo observar en la evidencia desprendida de fase de experimentación activa que, aun cuando algunos docentes pudieron etiquetar los esquemas de emoción identificados en los demás a partir del reconocimiento de algún componente emocional, estos solo fueron declarados de manera general, es decir, sin poder dar cuenta de elementos específicos de los componentes neurofisiológicos, conductuales o cognitivos que caracterizan a cada esquema de emoción. Dicha situación coincide con lo encontrado en la

sesion de aprendizaje previa. La evidencia de aprendizaje de KV09 ejemplifica la tendencia reportada.

KV09: al estarla viendo (a la compañera con la que realizó la actividad) pude sentirme mucho más cómoda al apreciar que por su lenguaje corporal y facial ella también lo estaba.

En el fragmento anterior se puede apreciar que KV09 toma en cuenta elementos desprendidos del componente conductual de la otra persona para representarse sus sentimientos, ya que previamente declara que la docente parece estar “cómoda”. Sin embargo, no logra dar detalles de cada uno de los elementos que rescata para tal fin. La situación descrita se presentó en cinco de los participantes, ya que no toman en cuenta otros indicadores, como lo son el reconocimiento de una clave situacional o de niveles de valencia y/o activación.

Por otro lado, se observó que cuatro de los participantes sí pudieron representarse las emociones de los demás a partir de componentes específicos de dichos fenómenos afectivos, en algunos casos añadiendo algún otro indicador como lo es la dimensión de valencia o activación. CC17 representa a este tipo de respuestas encontradas:

CC17: Me percate que se emociona al recordar las experiencias agradables que ha tenido en su vida, lo note en sus expresiones faciales ya que sonreía con frecuencia, aunque su forma de hablar es muy rápida. Me di cuenta de que la maestra tiene un nivel de energía alto en relación con la emoción de alegría.

En este caso, la docente fue capaz de señalar elementos puntuales del componente conductual, ya que expresa que centró su atención en rasgos de la expresión facial. Adicionalmente, hace referencia a la dimensión de valencia al indicar el nivel de energía de la docente, así como al señalamiento de una clave situacional (se emociona al recordar las experiencias agradables que ha tenido en su vida).

Lo expuesto en los resultados de la sesión permite reforzar la necesidad de trabajar los indicadores para el reconocimiento de sentimientos en los demás. Asimismo, es importante señalar que, aun cuando el objetivo de intervención pretendía favorecer la capacidad para reconocer dichos fenómenos afectivos, la pregunta que se utilizó para obtener las evidencias de aprendizaje se presentó de forma abierta de forma que no limitara a los

docentes la intención de representarse las ideas o necesidades de los demás, situación que no se presentó.

Sesión 6: Toma de Perspectiva a través de Escucha Activa. Para la sexta sesión, se recurrió al diseño de una sesión de aprendizaje experiencial basado en estrategias de escucha activa, la cual buscaba favorecer la toma de perspectiva dentro de una situación de conflicto. Dicha estrategia se presentó a partir de una práctica entre pares. Los resultados parciales mostraron una tendencia a la baja en indicadores referentes a la identificación de emociones en los demás, elemento trabajado en la sesión anterior. Sin embargo, la estrategia sí permitió que los docentes declararan la necesidad de validar las emociones y pensamientos de los demás a partir de acciones diversas. KV09 rescata dentro de su producción este tipo de actuación.

KV09: (Es importante) validar sentimientos y opiniones de los demás. Esto lo hice a través del lenguaje corporal, además el evitar juzgar el punto de vista de los compañeros.

El fragmento anterior muestra los resultados de la intervención propuesta. En este sentido, el diseño de la sesión puso en marcha estrategias que permitieran validar las emociones de los demás a través del modelado de las mismas, así como buscar crear una planeación para que, al momento de interactuar con los demás, se fuera consciente de los juicios que pudieran emitirse con respecto a las ideas ajenas. Ambos elementos se observan en la producción escrita solicitada.

Dentro de esta misma situación, se rescata la participación de VH19, quién destaca una de las estrategias trabajadas en la sesión.

VH19: Tratamos de ver la validación pues consideramos que aun cuando no estamos totalmente de acuerdo en cierto aspecto, los argumentos de los demás son válidos.

Obsérvese en la unidad de análisis que la docente brinda especial atención a la validación de los pensamientos de los demás. El fragmento permite inferir que VH19 no está de acuerdo en la postura de su compañera respecto al tema abordado. No obstante, esto no le impide tratar de comprender los pensamientos ajenos. El tipo de actuación abordado se presentó en seis de los docentes participantes.

Por otro lado, fueron siete los docentes que mostraron en sus producciones la identificación de ideas o pensamientos de sus compañeros. Adicionalmente a la validación

de estos elementos, algunos docentes mencionan utilizar estrategias como escucha atenta, el solicitar permiso para dar su opinión o el parafraseo dentro de una conversación. SB24 muestra lo siguiente en su producción:

SB24: Aplique la de la escucha asertiva, parafrasee los que él decía mientras hablaba, y cuando terminó de hacerlo di validación a su pensamiento.

Por último, es importante destacar que, pese a la disminución observada en el uso de indicadores que hicieran referencia a la identificación de emociones de los demás a comparación de la sesión de aprendizaje 5, si se pudo evidenciar un avance a comparación de lo mostrado en la sesión de diagnóstico y la sesión 4. En ambas sesiones, los docentes declararon que para tomar la perspectiva de los demás, lo que hacían era “observar sus emociones”, pero no especificaron elementos que dieran cuenta de cómo lo hacían, caso contrario a la última sesión, donde fue posible destacar el uso de ciertos indicadores emocionales.

Adicionalmente, los docentes pudieron centrar su atención en indicadores que permitieran tratar de representarse tanto ideas como emociones de los demás, ya que, en sesiones previas, lo que hicieron fue declarar la posibilidad de usar estrategias de regulación emocional para influir directamente en la conducta de las personas con las cuales interactuaban sin tomar en cuenta indicadores previos. Lo anterior se rescata en el fragmento de uno de los participantes.

CC17: Me acerco a la niña para observar que emoción está experimentando, y si la veo muy alterada le pido que respire varias veces junto conmigo para que se vaya tranquilizando y me cuente que sucedió.

6.3.3 Niveles de Logro en la Toma de Perspectiva

Las características de las rutas de actuación mostradas por los docentes en la última sesión permitieron identificar una modificación en la variable como consecuencia del experimento de enseñanza diseñado. Sin embargo, el análisis de las evidencias de aprendizaje recolectadas no permitió reconocer una trayectoria clara respecto a cómo se presenta dicho avance. A comparación de la variable conciencia de las propias emociones, los elementos reportados por los docentes para intentar tomar la perspectiva de los demás no siguieron una constante a lo largo de las sesiones, ya que no en todos los casos las participaciones fueron aumentando en profundidad o cantidad de indicadores utilizados.

Al comparar las trayectorias de aprendizaje generadas de manera individual, se pudo encontrar una gran variedad de formas de actuación y que no siempre retomaban indicadores trabajados en sesiones previas. Lo anterior se ejemplifica con la trayectoria de aprendizaje generada por uno de los docentes.

Tabla 29
Desempeño de docente en toma de perspectiva

Sesión	Evidencia de aprendizaje
Diagnóstico	Investigar cual es el motivo del por qué ha reaccionado de esa manera. Aclarar lo más posible al alumno que no fue una decisión unilateral, sino una decisión grupal la manera en la que se repartieron los cuadernos.
Sesión 4	Siempre la reacción es el enojo, pero debemos detenernos y pensar que sería mejor. Ante el enfado y pensando que no obtendré buenos resultados, me tranquilizo, platico con mi hijo respecto de las demás opciones que tiene para realizar con su tiempo, diferentes a estar con el videojuego.
Sesión 5	En el timbre y volumen de voz se pueden percibir varios sentimientos, en esta situación: emoción, agrado, satisfacción, acompañado de las reacciones faciales que su rostro representaba o acompaña al de su voz.
Sesión 6	La maestra comenta que ella misma tuvo ciertas dificultades para lograr un embarazo y ser madre, por ello su postura es más firme en contra del aborto.

Nota. Elaboración propia

En este caso, la Tabla 29 muestra fragmentos de las participaciones de un docente en cada una de las sesiones relacionada a la toma de perspectiva.

Como puede apreciarse, dentro de la sesión diagnóstica el docente menciona la necesidad de indagar en las causas que originaron la conducta de la persona involucrada. Adicionalmente, señala que una de las rutas de actuación para dar solución a la situación es establecer un diálogo, no obstante, este se presenta en una posición donde es el docente quien toma la iniciativa asumiendo una postura que le permite aconsejar o señalar algo. En palabras de Tettegah & Anderson (2007), el logro de la toma de perspectiva, comprendida como un

componente cognitivo de la empatía, puede ser desarrollada si utilizan estrategias centradas en escuchar al otro, situación contraria a lo declarado por el docente como modo de actuación.

En la sesión de aprendizaje 4 los resultados son similares a lo expuesto en el diagnóstico. El docente parece reconocer estados afectivos propios, pero sigue centrando su atención en generar un diálogo donde sea él quien brinde recomendaciones y no en uno que le permita identificar emociones o pensamientos ajenos. Asimismo, solo se limita a etiquetar una emoción propia sin dar pie al reconocimiento de emociones en los demás. La sesión 6 permite ver que el docente encuentra indicadores que le permitan definir una idea o pensamiento contraria a la suya, sin embargo, no retoma estrategias para hacerlo ni rescata indicadores trabajados en la sesión de aprendizaje 5.

El análisis general de la trayectoria de aprendizaje anterior evidencia algunas situaciones relevantes dentro de la intervención con la habilidad específica: las primeras sesiones los docentes declaran la necesidad de establecer un diálogo para concientizar a la otra persona involucrada sin escuchar previamente lo que tiene que decir, cuestionar sobre la conducta y no sobre los motivos que la desencadenaron, la no continuidad de indicadores trabajados en sesiones previas y la desatención en las emociones de los demás como parte de la toma de perspectiva.

Con relación al último caso, se señala que los docentes, contrario a la conjetura de aprendizaje planteada, solo centraron su actuación en tratar de identificar ideas o pensamientos de los demás sin tomar en cuenta sus esquemas de emoción. Como resultado, pocos participantes intentaron rescatar algún indicador trabajado en la variable conciencia de las propias emociones para tomar la perspectiva del otro. Quienes pudieron tomar en cuenta los esquemas de emoción de los otros lo hicieron de manera general, sin reconocer dimensiones o componentes emocionales.

Pese a las dificultades expuestas, el análisis de las trayectorias de aprendizaje si permitió observar ciertos modos de actuación que pueden ser considerados como elementos precursores en la caracterización de niveles de desempeño dentro de la toma de perspectiva.

En este sentido, se puede señalar que la implementación de un diseño instruccional específico permitió a los docentes tomar en cuenta la respuesta emocional propia al interactuar con alguien que tiene una opinión contraria a la nuestra. Desde la postura de Mayer & Salovey (1997), dicha habilidad implica que, por un lado, la persona tenga la

capacidad de identificar emoción o esquemas de emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno y, posteriormente, que se comprenda que los estados emocionales estimulan abordar diferencialmente problemas específicos, tal es el caso del actuar ante una situación conflictiva, de tal manera que una emoción puede llegar a obstruir en cierta medida habilidades de pensamiento. Por lo tanto, existe una relación entre la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y, al mismo tiempo, puede ser vinculado a la resolución de situaciones dentro de contextos relacionales, lo cual hablaría de una situación un tanto más compleja.

Asimismo, se pudo observar que el trabajo con indicadores emocionales puede conducir a tomar en cuenta dichos fenómenos afectivos en la toma de perspectiva y reconocerlas en distintos niveles en los demás. Aun cuando Mayer & Salovey (1997) apuntan que dicha capacidad se desarrolla a la par de la conciencia de las emociones de manera personal, los datos de esta investigación sugieren que no es así, sino que debe establecerse una instrucción específica para poder considerar los esquemas de emoción ajenos. Los datos emanados de los participantes permitieron ver que algunos códigos encontrados en las primeras sesiones desaparecieron, tal es el caso del que hacía referencia a observar las emociones de los demás (ObsEm), para dar paso al uso de indicadores emocionales específicos.

La intervención favoreció que los docentes declararan utilizar estrategias para escuchar a los demás con la intención de intentar comprender sus ideas o razones. Lo anterior pudiera favorecer la habilidad seleccionada al encontrar indicadores que lleven a definir una postura como contraria a la propia y también tratar de centrarse en argumentos o la lógica del punto de vista propio sin invalidar el de los demás (Marzano, 2015). Asimismo, la intención de comprender ideas o necesidades ajenas pudiera ayudar a “buscar la historia detrás del comportamiento” (Brackett, 2019), actuación necesaria para el desarrollo de la toma de perspectiva.

Para terminar este apartado, se puede exponer la existencia de dificultades en la identificación de niveles de logro en la habilidad toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo, debido a que no fue posible identificar trayectorias de aprendizaje constantes en las tareas de aprendizaje de los docentes. No obstante, los hallazgos de esta parte del estudio

podieran servir como guía en el diseño de intervenciones próximas, brindando un punto de partida en el desarrollo de la variable a través de los modos de actuación identificados.



CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La investigación recogida en este documento consistió en un estudio realizado en la línea de la educación socioemocional, el cual se centró en indagar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de profesores de primaria y en aplicar una intervención educativa para promover el logro de habilidades socioemocionales específicas.

El presente capítulo finaliza el trabajo desarrollado resumiendo el modo en que se ha dado respuesta a los objetivos planteados. Partiendo de un diseño de métodos mixtos y tendiendo a una justificación de desarrollo, se ha buscado examinar hallazgos cuantitativos primarios para, posteriormente, tratar de analizar a profundidad datos aislados que permitan comprender cómo es que se presentan un nivel de logro mayor en ciertas competencias socioemocionales. Del mismo modo, se intenta examinar la forma en que los resultados de la segunda fase del estudio iluminan los resultados estadísticos obtenidos en la primera parte del mismo.

Se señalan las principales aportaciones que se generaron a lo largo del análisis y las principales limitaciones encontradas a nivel metodológico y teórico. Por último, se destacan algunas cuestiones abiertas que pudieran verse favorecidas al ser retomadas en estudios posteriores.

7.1 Nivel de Logro de las CSE de los Profesores

Se detalla en este apartado el grado en que se ha dado cumplimiento a los objetivos de investigación planteados. Como se ha expuesto en el capítulo 1, el objeto de estudio gira en torno a las competencias socioemocionales que tienen los docentes de educación básica, específicamente de educación primaria en el contexto mexicano. Para indagar tal fenómeno, se propusieron tres objetivos en la presente investigación. Se enuncian a continuación cada uno de estos y detalla el modo en que se les ha dado respuesta dentro de cada fase del estudio.

7.1.1 Resultados de la Fase 1

- Objetivo 1. Identificar el Nivel de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de una Muestra de Profesores de Educación Primaria del Estado de Zacatecas.

El análisis de los datos obtenidos en la primera fase del estudio ha permitido reconocer el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes de primaria participantes, tomando como referencia el modelo de competencias socioemocionales propuesto por la SEP (2017), compuesto por las siguientes competencias: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, colaboración y empatía.

Guiados por distintos análisis estadísticos desarrollados a través del software SPSS, se han encontrado niveles de desarrollo distintos para cada una de las competencias señaladas en los docentes. En este sentido, la dimensión de autoconocimiento fue la competencia que mostró un nivel de desarrollo mayor a comparación de las demás, mientras que la dimensión de empatía fue la competencia que mostró puntuaciones más bajas, por lo cual se puede señalar un nivel de desarrollo menor en la misma. En todas las dimensiones o competencias socioemocionales las puntuaciones se encontraron por arriba de la media, lo cual indica la influencia del contexto y otras variables en el desarrollo que tienen cada una.

El análisis de la participación de los docentes en el Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE) permitió profundizar en cada una de las dimensiones socioemocionales propuestas y, como parte de estas, identificar un conjunto de variables que resultaron de interés para la investigación debido a que los ítems asociados a dichas variables obtuvieron los estadísticos descriptivos más bajos a comparación de las dimensiones revisadas o a consecuencia del comportamiento contrario que se observó en algunos ítems pertenecientes a la misma habilidad específica, lo cual llevaba a buscar comprender a profundidad el tipo de capacidad al cual hacían referencia cada uno de los ítems.

En sintonía con lo expuesto en párrafos previos, se hizo explícito el reconocimiento del papel que juega el contexto en el desarrollo de competencias socioemocionales, por lo que se identificó la influencia de variables como *años como docente frente a grupo*, *experiencia en la implementación de programas de ESE* o *antecedentes de formación en ESE* en dicho proceso. En el resto de las variables sociodemográficas estudiadas no se encontraron resultados estadísticamente significativos, por lo cual se llega a la conclusión de que no influyen en el desarrollo de las CSE del profesorado en la muestra estudiada.

Además de la identificación de áreas de oportunidades en la formación socioemocional de docentes en servicio, lo cual lleva a priorizar competencias a trabajar en los profesionales de la educación, los resultados de esta primera fase del estudio permitieron

la selección de elementos de interés para el diseño de una intervención educativa destinada al logro de este tipo de capacidades.

7.1.2 Resultados de la Fase 2

- Objetivo 2. Diseñar una intervención educativa cuyo propósito es promover competencias socioemocionales específicas en profesores de educación primaria, basados en el principio de refinamiento progresivo de la misma.
- Objetivo 3. Analizar el nivel de logro de competencias socioemocionales específicas por parte de los profesores participantes como producto de la intervención diseñada.

A partir de la identificación de necesidades en el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los profesores, se diseñó una intervención educativa para promover dos habilidades específicas: conciencia de las propias emociones y toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo. Dicha intervención educativa, conformada por distintos episodios de enseñanza, estuvo fundamentada en un conjunto de conjeturas de aprendizaje que fueron puestas en práctica y evaluadas a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Posterior al análisis preliminar desarrollado en cada sesión de aprendizaje, se realizó un análisis denominado “retrospectivo”, el cual buscó identificar principios explicativos a los modos de actuación de los docentes en las tareas propuestas. Dicho análisis se basó en la idea de que la adquisición de competencias se encuentra unida a la noción de procesos de desempeño, por lo cual fue posible encontrar peculiaridades en sus evidencias que ayudaron a definir determinados niveles de logro.

Como resultado, en la habilidad específica *conciencia de las propias emociones* se pudo analizar de manera general niveles de logro alcanzados por algunos docentes a partir de la propuesta de caracterización realizada. Esto es relevante debido a que se plantea, con mayor claridad, la forma en que se presenta el desarrollo de dicha habilidad específica tomando en consideración la influencia que tiene el contexto en el aprendizaje previo de los docentes, en contraste con propuestas previas que únicamente señalan como punto de partida la jerarquización de áreas de procesamiento de información emocional (Mayer et al., 2016; Salovey et al., 2008). Con relación a la habilidad específica *toma de perspectiva en*

situaciones de desacuerdo, no fue posible analizar niveles de logro en su desarrollo debido a que no se identificaron constantes claras en las trayectorias de aprendizaje generadas por los docentes, aunque si fue posible rescatar elementos que a la postre pudieran dar forma a perfiles que hablen de distintos niveles de sofisticación en la habilidad seleccionada.

Conclusiones Relativas a la Metodología. La búsqueda bibliográfica realizada sobre los experimentos de enseñanza, metodología que forma parte de la investigación de diseño, permitió la delineación e implementación de una propuesta didáctica que da respuesta a un vacío existente tanto en la literatura como en la práctica en la formación de profesores competentes en el área. Lo anterior trajo como resultado la generación de conocimiento teórico y empírico relacionado a las habilidades específicas de conciencia de las propias emociones y toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo.

Particularmente, el experimento de enseñanza permitió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva diferente a lo realizado hasta ahora, puesto que la línea de investigación de competencias socioemocionales ha utilizado principalmente diseños cuasi-experimentales o de encuesta en su ejecución. Esto favoreció la posibilidad de experimentar de primera mano el aprendizaje y razonamiento de los participantes en contenidos socioemocionales y de crear ciclos sucesivos de intervención en diferentes momentos dentro de un determinado periodo, elementos que permiten pensar en la pertinencia de la metodología para seguir abordando la investigación de competencias socioemocionales en contextos de aprendizaje reales, complejos y multivariantes.

Con base en el análisis de las sesiones de aprendizaje desarrolladas en la fase de experimentación, fue posible la identificación de modos de actuación en los participantes así como dificultades en el logro de la resolución de los casos prácticos sugeridos. Del mismo modo, la observación generada a dicha fase arrojó evidencias sobre la pertinencia del diseño de la intervención a partir de las fases del aprendizaje experiencial, modelo que busca potenciar el proceso de aprendizaje desde modos diferentes de adoptar la experiencia de las personas. En ese contexto, se observó la posibilidad crear una participación activa desde un contexto virtual donde los docentes se convirtieron a la vez en receptores y transformadores de información.

Por otro lado, se identificó que, a fin de optimizar el desempeño de los participantes en una sesión de aprendizaje, el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) puede ser

modificado en cuanto a duración de cada una de las fases o énfasis en alguna de estas. Por ejemplo, se encontró la necesidad de ampliar el tiempo destinado a la fase de observación reflexiva puesto que este espacio representa una oportunidad para los docentes para analizar y establecer relación en los recursos didácticos implementados con indicadores socioemocionales puntuales. De manera precisa, se pudo encontrar que la fase de observación reflexiva permitía a los participantes: 1) contrastar los resultados obtenidos en la actividad; 2) tomar en cuenta elementos socioemocionales que otros docentes no habían considerado; y 3) percibir la presencia de pensamientos en cada uno de los casos prácticos implementados.

En suma, a partir de la experiencia de esta investigación, se argumenta que al analizar lo que sucede en los entornos de aprendizaje diseñados a través de los experimentos de enseñanza, se tiene la oportunidad de conocer cómo una persona aprende y qué aspectos del entorno de aprendizaje pueden limitar o potenciar tal aprendizaje.

7.2 Integración de los Hallazgos

Los hallazgos de la primera fase del estudio indican que la dimensión de autoconocimiento es la competencia socioemocional que tiene un mayor nivel de desarrollo en los docentes participantes, obteniendo valores que se ubican por encima de la media. Sin embargo, la implementación del experimento de enseñanza en la habilidad de conciencia de las propias emociones, la cual pertenece a dicha dimensión socioemocional, mostró resultados poco esperados si se toma en consideración lo anterior. En este sentido, la segunda fase del estudio arrojó que la mayoría de los docentes no tenían desarrollada la capacidad para utilizar ciertos indicadores emocionales para lograr el reconocimiento de fenómenos afectivos propios, tal es el caso de la dimensión de activación, uso de componentes de tipo neurofisiológico, conductual o cognitivo o de claves situacionales.

Con la intención de ejemplificar lo anterior, se puede señalar que antes de la intervención solo uno de los docentes pudo reconocer la posibilidad de experimentar emociones contradictorias ante la tarea propuesta, mientras que ninguno de ellos fue capaz de dar cuenta de sus emociones a partir de la dimensión de valencia emocional. En palabras de distintos autores (Bisquerra & Pérez, 2007, Saarni, 1999), los indicadores rescatados son necesarios para considerar a una persona competente en la toma de autoconciencia

emocional, por lo que, al no ser evidentes en las tareas de aprendizaje, se puede indicar que la dimensión de autoconocimiento no se encuentra desarrollada del todo.

La evidencia recolectada señaló que el indicador al cual generalmente recurrieron los docentes para dar cuenta de sus emociones es el referente al etiquetado emocional. Lo anterior coincide en cierta medida con los resultados del CCSE implementado en la primera fase del estudio, debido a que los docentes declararon un total acuerdo en el ítem *es sencillo para mí reconocer cuando estoy feliz*. Obsérvese que el ítem anterior asocia una etiqueta a una emoción específica (feliz), por lo tanto, se puede señalar que brindar un nombre a los esquemas de emoción identificados en ellos mismos es una tarea relativamente sencilla para los docentes.

Por el contrario, la participación de los docentes en ítems referentes a la dimensión de autoconocimiento dentro del CCSE mostró dificultades al momento que no se brindó algún indicador emocional de referencia, tal es el caso de alguna clave situacional, algún componente o el etiquetado de alguna emoción. Lo anterior es ejemplificado con el ítem *me resulta complicado reconocer con exactitud mis emociones*. Dicho ítem obtuvo los valores más bajos dentro de la dimensión de autoconocimiento. Lo anterior puede ser empatado con lo sucedido en el experimento de enseñanza antes de la intervención, ya que la mayoría de los docentes no mostraron dominio de indicadores emocionales además del etiquetado emocional.

Pese a que la diferencia entre las medias de los ítems señalados ya había sido advertida en el apartado 5.2.1, los hallazgos de la segunda fase del estudio sugieren que, al no contar con algún indicador de referencia, fue complejo para los docentes participantes señalar qué sienten y justificar la aparición de algún esquema de emoción.

En este sentido, el obtener un nivel de logro mayor en dicha competencia exige más que solo etiquetar una emoción, ya que al hacerlo sin tomar en cuenta otros indicadores pudiera conducir a acercarnos a nuestras emociones de una manera poco precisa, influyendo también en el logro de otras competencias emocionales que, desde la postura de Mayer & Salovey (1997), representan una rama de habilidades con una estructura más compleja que la percepción, valoración o expresión de las propias emociones.

7.3 Limitaciones de la Investigación

Este estudio no estuvo exento de limitaciones. La primera de estas tiene que ver con implicaciones metodológicas dentro de la fase cuantitativa del estudio.

Debido a las condiciones del contexto propiciadas por la pandemia de COVID-19 sobre las cuales se desarrolló la investigación, se optó por seleccionar una muestra intencionada. En palabras de Cohen et al. (2007), la selección de una muestra no probabilística impide generalizar los hallazgos más allá de la propia muestra, debido a que esta no es representativa de la población. Aun cuando se pudo corroborar que algunas características de la población docente en el estado de Zacatecas fueron incorporadas adecuadamente, tal es el caso de la proporción de docentes en escuelas multigrado o el porcentaje del profesorado acorde al género, no se puede hablar de representatividad de la población y, por lo tanto, es complejo realizar generalizaciones de forma fiable.

Otra limitante importante tiene que ver con la duración del experimento de enseñanza dentro de la fase intensiva del estudio. Las sesiones destinadas a promover las competencias socioemocionales de los participantes fueron seis; sin embargo, estas fueron divididas en tres sesiones de aprendizaje para cada una de las habilidades específicas seleccionadas. Se optó por realizarlo de esta forma con la intención de contar con tiempo suficiente para analizar la gran cantidad de información que emana de la implementación de un experimento de enseñanza, situación que pudo haber incidido en el logro de la intervención educativa misma.

En palabras de Bisquerra (2009), las competencias socioemocionales son posiblemente el tipo de competencias más difíciles de adquirir, por lo cual es posible que se necesite un número mayor de sesiones para poder lograr un cambio relevante en el actuar de los docentes. Esto es apoyado por otros autores (Chao & Bisquerra, 2021; Pérez & Filella, 2019; Soldevila et al., 2007) quienes destacan que la educación emocional, de la cual el desarrollo de competencias socioemocionales es el objetivo principal, se debe trabajar de forma secuencial dentro de periodos de tiempo largos.

Lo anterior fue corroborado en el análisis de entrevistas aplicadas a algunos docentes. Al momento de plantear situaciones directas a los participantes que mostraron un mayor nivel de desarrollo al finalizar la intervención educativa, fue posible observar que, pese a que en algunas sesiones fueron capaces de utilizar componentes emocionales de forma progresiva, la entrevista arrojó que estos indicadores no fueron utilizados dentro de dicha actividad. Esto

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

podiera indicar que, para favorecer que el docente se apropie del conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades relativas a las habilidades específicas, es necesario implementar un número mayor de sesiones de aprendizaje.

7.4 Nuevas Perspectivas y Líneas de Investigación

Como resultado del estudio realizado, es posible identificar cuestiones de interés a abordar en la línea de investigación de competencias socioemocionales, algunas de las cuales ya han sido expuestas en cada una de las fases que componen el proyecto y que se recapitulan en los párrafos siguientes.

En primer lugar, se considera importante dilucidar las trayectorias de aprendizaje que sigue el profesorado, tanto en formación como en servicio, en el logro de competencias socioemocionales. Pese a que no existe un consenso general en la delimitación operacional del constructo, la literatura que aborda el objeto de estudio permite identificar coincidencias en cuanto a dimensiones socioemocionales relevantes para la enunciación de una persona competente en el área. En este sentido, convendría ampliar la comprensión del desarrollo de competencias diferentes a las ya abordadas en esta investigación, tal es el caso de la autonomía, la comunicación asertiva, prosocialidad o expresión de las emociones, o profundizar particularmente en la toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo, habilidad específica que si fue de interés en este estudio. También, como se ha indicado en los resultados de la segunda fase del estudio, se identifica una línea de interés particular respecto a la comprensión del avance de la consciencia del componente cognitivo de la emoción en los profesores.

Lo anterior significaría reconocer y caracterizar niveles de logro en los participantes en cada una de las competencias descritas, destacando cómo avanzan sus actuaciones conforme desarrollan estas capacidades, identificar las acciones puntuales de la intervención que contribuyen a alcanzar dichos cambios en el desempeño de los docentes y examinar las principales dificultades que se presentan en el proceso.

Asimismo, sería importante evaluar los efectos de intervenciones de esta naturaleza en las competencias socioemocionales del profesor durante programas de mayor duración a las ya desarrolladas y realizar una evaluación diferida con la intención de observar si el

trabajo con indicadores socioemocionales específicos aumenta en complejidad o, por el contrario, retrocede a niveles de desempeño más básicos.

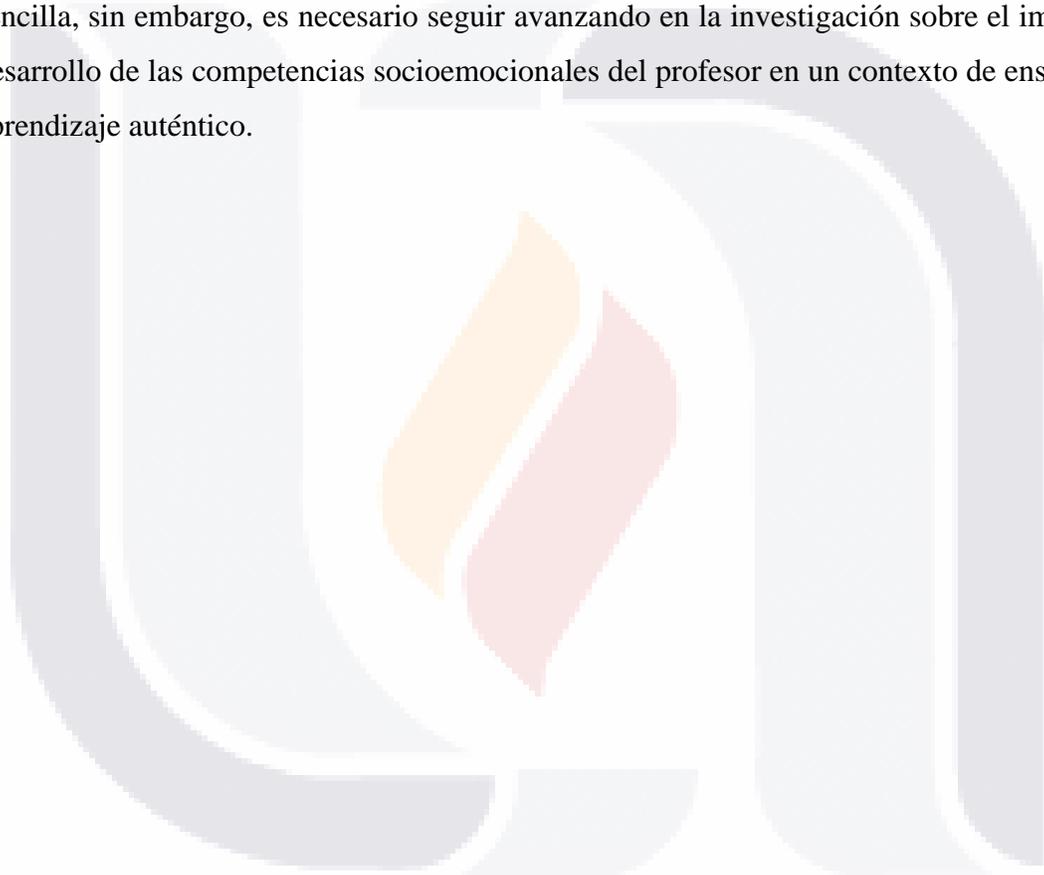
De modo que la capacitación que el profesorado recibe en competencias socioemocionales tiene como uno de sus objetivos principales la formación de modelos de comportamiento en las aulas, es decir, contar con personal educativo competente para replicar dichas competencias en cada uno de los alumnos que tienen a su cargo, se plantea como agenda de investigación analizar el efecto que tiene una intervención iterativa en el profesorado en el logro de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Particularmente, resulta de interés conocer si los alumnos utilizan en mayor medida indicadores de las competencias socioemocionales, tal es el caso del reconocimiento de claves situacionales o el desarrollo de la toma de perspectiva afectiva, por mencionar algunos ejemplos.

En el diseño de nuevas investigaciones en el contexto mexicano también sería importante examinar el papel moderador que algunas variables sociodemográficas tienen en el logro de competencias socioemocionales de los profesores no solo en educación básica, sino en distintos niveles educativos. En correspondencia con los hallazgos del presente estudio, es conveniente la puesta en marcha de investigaciones con alcance correlacional que permitan determinar el grado de asociación que existe entre la variable de competencias socioemocionales y algunas de las ya abordadas. Por ejemplo, es de interés abordar la relación existente entre la variable años como docente frente a grupo y el desarrollo de competencias como lo son la autorregulación, la autonomía y la colaboración; la relación entre la escolaridad del docente y el logro de competencias como lo son la autonomía y la empatía; o ahondar en variables sociodemográficas que tradicionalmente han mostrado resultados contradictorios en la literatura, tal es el caso del género o la experiencia en la implementación de la educación socioemocional.

Con el objetivo de fortalecer la metodología de implementación de los programas de educación socioemocional, resulta apremiante indagar en el proceso del aprendizaje experiencial utilizado en esta investigación como modelo didáctico. A partir de esto, sería importante cuestionar si la implementación de dicho modelo favorece el logro de competencias socioemocionales en grupos escolares de distintas edades, cómo trascienden los modos de actuación de los participantes en cada una de las fases del aprendizaje

experiencial, qué modificaciones deben realizarse en las fases para favorecer un logro en el desempeño de los estudiantes/profesores, en qué orden deben utilizarse para potenciar el aprendizaje, entre algunas otras cuestiones.

En resumidas cuentas, al ser la educación socioemocional un componente de reciente inserción en el currículo educativo del país, la agenda de investigación se encuentra abierta para seguir explorando elementos de interés en una de las propuestas con mayor relevancia de los últimos años y que permitan justificarla a través de resultados fiables. La tarea no es sencilla, sin embargo, es necesario seguir avanzando en la investigación sobre el impacto y desarrollo de las competencias socioemocionales del profesor en un contexto de enseñanza-aprendizaje auténtico.



REFERENCIAS

- Aguado, L. (2014). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza editorial.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168.
- Aspelin, J., & Jönsson, A. (2019). Relational Competence in Teacher Education. Concept analysis and Report from a Pilot Study. *Teacher Development*, 23. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Assessment Work Group [AWG] (Ed.). (2019). Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 53.
- Bar-On, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Extra 1), 13-25.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao : Desclée De Brouwer, 2011. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66672>
- Bisquerra, R. (Ed.). (2012). *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483

- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.*
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación.* Horsori Editorial.
<https://es.scribd.com/book/464040499/Competencias-emocionales-para-un-cambio-de-paradigma-en-educacion>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación.* Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(0), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive* (1st ed.). Celadon Books.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, C., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bruneau, E., & Saxe, R. (2012). The Power of Being Heard: The Benefits of «Perspective-Giving» in the Context of Intergroup Conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 855-866. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.017>
- Cano-Vindel, A. (1995). Orientaciones en el estudio de la emoción. En E. G. Fernández (Ed.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 337-382). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Casafont, R. (2014). *Viaje a tu cerebro. El arte de transformar tu mente* (1.ª ed.). Ediciones B. www.edicionesb.com

- Casafont, R. (2016). La neurociencia como fundamento del bienestar. En R. Bisquerra (Ed.), *Gimnasia emocional y coaching* (Primera edición, pp. 57-72). Horsori Editorial.
- CASEL. (2021). *What Is the CASEL Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of education and training studies*, 1. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32, 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Cobb, P., & Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to Support and Understand Learning Processes. En A. Kelly, R. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of Design Research Methods in Education* (1st ed., pp. 68-95). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Greenwood Publishing Group.

- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315827506>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/JYJ1-4868>
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Damasio, A., & Carvalho, G. B. (2013). The nature of feelings: Evolutionary and neurobiological origins. *Nature Reviews. Neuroscience, 14*(2), 143-152. <https://doi.org/10.1038/nrn3403>
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones* (1.^a ed.). Andres Bello.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Brown & Benchmark.
- de Agüero, M., & Mata, M. (2013). La investigación acerca del aprendizaje social y situado (2002-2011). En M. de Agüero (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo, 2002-2011* (1.^a ed., pp. 111-164). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje-y-desarrollo.pdf>
- Dekker, S., Howard-Jones, P., Lee, N., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology, 3*(429), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- DePaoli, J., Atwell, M. N., Bridgeland, J. M., & Shriver, T. P. (2018). Respected: Perspectives of Youth on High School & Social and Emotional Learning. A Report for CASEL. En *Civic*. Civic. <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Civic%22+-source%3A%22center%22+-source%3A%22perspective%22+-source%3A%22arts%22&id=ED593319>

- Department for Children, schools and families. (2010). *Social and Aspects of Learning (SEAL) Programme in Secondary School: National Evaluation*. DCSF Publications.
- Dev, S., Nair, S., & Dwivedi, A. (2016). Emotional Intelligence of Instructors and the Quality of Their Instructional Performance. *International Education Studies*, 9(5), 40-47.
- DGESPE. (2019). *Educación Socioemocional. Programa del curso. SEP*. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri301.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2021). *Estrategias para el desarrollo Socioemocional. Programa del curso*. <https://drive.google.com/file/d/12CG8gp8q-dnHzLbG3i7DuOPEhfGzFQ01/view>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' Emotional Intelligence: The Impact of Training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2016). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications.
- Durlak, J., & Mahoney, J. (2019). *The Practical Benefits of an SEL Program*.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Ekman, P. (1992a). An argument for basic emotions. *Cognition and emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P. (1992b). Facial expressions of emotions: New findings, new questions. *Psychological science*, 3(1), 34-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb000253.x>
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* (pp. xvii, 267). Times Books/Henry Holt and Co.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 18.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 15-26.
- Fierro, Ma. C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán & T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (2002-2011)* (1.ª ed., pp. 71-132). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona].
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*.
- Godino, J., Batanero, C., Contreras, Á., Castro, A., Lacasta, E., & Wilhelmi, M. (2013, febrero 5). *Didactic engineering as design-based research in mathematics education*.
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. En D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. (pp. 27-46). Jossey-Bass.
- GROP. (2022). *Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica*. <http://www.ub.edu/grop/es/presentacion-grop/>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). The Guilford Press.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-Emotional Competencies among Teachers: An Examination of Interrelationships. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Hogan, T. P. (2015). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica* (2.^a ed.). Editorial El Manual Moderno.
- INEGI. (2019). *Banco de indicadores. Salud mental*. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6200240546&tm=6#D6200240546>
- Ito, T., Yokokawa, K., Yahata, N., Isato, A., Suhara, T., & Yamada, M. (2017). Neural basis of negativity bias in the perception of ambiguous facial expression. *Scientific Reports*, 7(1), 420. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-00502-3>
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions and emotion-cognition relations. *Psychological review*, 99(3), 561-565.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>

- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kasler, J., Hen, M., & Nov, A. (2013). Building Emotional Competence in Educators. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 31-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p31>
- Kimber, B., Skoog, T., & Sandell, R. (2013). Teacher Change and Development during Training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 17-35.
- Knyazev, G. G., Bocharov, A. V., Slobodskaya, H. R., & Ryabichenko, T. I. (2008). Personality-linked biases in perception of emotional facial expressions. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1093-1104. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.001>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-44.
- Kolb, A., Kolb, D., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45, 204-234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Kolb, D., Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (1999). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. En *Perspect Think Learn Cognitive Styles* (Vol. 1). <https://doi.org/10.4324/9781410605986-9>

- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *The American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.46.4.352>
- Le Doux, J. (1993). Emotional networks in the brain. En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 109-118). The Guilford Press.
- Le Doux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional* (1.^a ed.). Editorial Planeta.
- Llinares, S. (2013). El desarrollo de la competencia docente «mirar profesionalmente» la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educar em Revista*, 50, 117-133. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400009>
- Llinares, S. (2014). Experimentos de enseñanza e investigación. Una dualidad en la práctica del formador de profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, 22.
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 67-83). The Guilford Press.
- Main, K. (2018). Walking the Talk: Enhancing Future Teachers' Capacity to Embed Social-Emotional Learning in Middle Years Classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 143. <https://doi.org/10.3390/educsci8030143>

- Martinez, L. (2016). Teachers' Voices on Social Emotional Learning: Identifying the Conditions That Make Implementation Possible. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 6-24.
- Marzano. (2016). *Building SEL Skills Through Formative Assessment*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/building-sel-skills-formative-assessment-robert-marzano>
- Maurer, M., & Brackett, M. A. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A 6-step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence.» *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Merchán, I. M., & González, J. de D. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1). <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1427>
- Merchán, I. M., & González, J. de D. (2016). Autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria. Estudio comparativo entre maestros en formación y maestros

en activo de la ciudad de Badajoz. En *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (1.^a ed., pp. 637-647). Ediciones Universidad San Jorge.

Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Mestre, J., Guil, R., Brackett, M., Salovey, P., Palmero, F., & Martínez-Sánchez, F. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En *Motivación y emoción* (pp. 407-438). McGraw-Hill.

Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N., & Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382.

Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307-330. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>

Molina, M., & Ambrose, R. (2008). From an operational to a relational conception of the equal sign Thirds graders' developing algebraic thinking. *Focus on learning problems in mathematics*, 30, 61-80.

Molina, M., Castro, E., & Castro, E. (2007). Teaching Experiments within Design Research. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2, 435-440. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v02i04/52362>

Molina, M., Castro, E., Molina, J.-L., & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 75-88.

- Morales-Vallejo, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios*. 1-45.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. David L. Morgan.
- National Research Council. (2012). *Education for life an work: Developing transferable knowledge and skils in the 21st century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills*. The National Academies Press.
- Nobile, M. (2017). Sobre la «educación emocional»: Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- OMS. (2021, septiembre 13). *Depresión*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Ordóñez, A., & González, R. (2014). Las emociones y constructos afines. *Recursos para educar en emociones: de la teoría a la acción, 2014, ISBN 978-84-368-3260-0, págs. 21-56*, 21-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4873000>
- Pandey, P., & Pandey, M. M. (2015). *Research methodology: Tools & techniques*. Bridge Center.
- Papez, J. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 38(725-743). <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1937.02260220069003>
- Pekrun, R. (1994). Emotional development. En T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1963-1967). Pergamon.

- Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). *Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A)*. 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V., & Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: Evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesores de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social science information/sur les sciences sociales*, 21(4-5), 529-553. <https://doi.org/10.1177/053901882021004003>
- Poulou, M. S. (2018). Poulou, M. S. (2017) Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 146-153.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5.^a ed). McGraw-Hill.

- Reeves, J., & Le Mare, L. (2017). Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85-95.
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rimm-Kaufman, S., & Hulleman, C. (2016). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. En J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 151-166). The Guilford Press.
- Rojas, K. S., Huamaní, L. N., & Vilca, L. W. (2016). Escala de Competencias Socioemocionales. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(2), 9-19. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>
- Rusell, J. (1980). A Circuplex Model of Affect. *A Circuplex Model of Affect*, 39(6), 1161-1178.
- Saarni, C. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*. 1-16.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. En S. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 251-265). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-016>
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. Fletcher & M. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social*

psychology: *Interpersonal processes* (pp. 279-307).
https://scholars.unh.edu/psych_facpub/396

Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea Ediciones.

https://books.google.com.mx/books/about/Competencias_cognitivas_en_Educaci%C3%B3n_Su.html?id=zXzkCTIY6OMC

Schnall, S. (2010). Affect, Mood and Emotions. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 544-548). Elsevier.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. En *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED582029>

Scott, E. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 31-48.

SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para educación básica*. Secretaría de Educación Básica.

Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). The Guilford Press.

- Steffe, L., & Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. En R. Lesh & A. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education*. (pp. 267-307). Erlbaum.
- Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P., & Edgington, C. (2012). Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching. *Educational Researcher*, 41, 147-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X12442801>
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. 30. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3491>
- Tom, K. M. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* [Tesis de Doctorado, University of Oregon]. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/12351/Tom_oregon_0171A_10250.pdf;sequence=1
- Tomkins, S. S., & McCarter, R. (1964). What and Where are the Primary Affects? Some Evidence for a Theory. *Perceptual and Motor Skills*, 18(1), 119-158. <https://doi.org/10.2466/pms.1964.18.1.119>
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre aulas turbulentas*. Graó.

- Valverde, G. (2014). Experimentos de enseñanza: Una alternativa metodológica para investigar en el contexto de la formación inicial de docentes / Teaching experiments: a methodological alternative to research in the context of the initial teacher training. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16095>
- Vera, J. A., & Montaña, A. (2003). Sociocultura, aprendizaje y desarrollo. En P. Sánchez (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo (1992-2002)* (pp. 25-88). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vidmar, M., & Kerman, K. (2016). The development of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reliability. *Šolsko polje*, 27(1-2), 41-62.
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13-31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. P. (2016). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & C. E. Domitrovich (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

ANEXOS



Anexo A

Operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	
		Dimensiones	Indicadores
Competencias socioemocionales	Conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.	<p>Autoconocimiento</p> <p>Capacidad para conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención. • Conciencia de las propias emociones. • Autoestima. • Aprecio y gratitud. • Bienestar.
		<p>Autorregulación</p> <p>Capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognición. • Expresión de las emociones. • Regulación de las emociones. • Autogeneración de las emociones para el bienestar. • Perseverancia.
		<p>Autonomía</p> <p>Capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. El ejercicio de la autonomía implica poseer un sentido de autoeficacia y un sentido de agencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa personal. • Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones. • Liderazgo y apertura. • Toma de decisiones y compromisos. • Autoeficacia.
		Dimensiones	Indicadores
		Colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva. • Responsabilidad • Inclusión.

Capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”.

- Resolución de conflictos.
 - Interdependencia.
-

Empatía

Capacidad que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros. Es la chispa que detona la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana.

- Bienestar y trato digno hacia otras personas.
 - Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo.
 - Reconocimiento de prejuicios asociados a la diferencia.
 - Sensibilidad hacia grupos que sufren discriminación o exclusión.
 - Cuidado de otros seres vivos y la naturaleza.
-



Operacionalización de la variable. Habilidades específicas

Definición operacional	
Dimensiones	Indicadores
Autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Atención: Capacidad que permite enfocar los recursos senso-perceptuales y mentales en algún estímulo particular. implica orientarla y sostenerla voluntariamente en la experiencia, estímulo o tarea a realizar, así como monitorear, detectar, filtrar y dejar ir elementos distractores • Conciencia de las propias emociones: Capacidad para percibir con precisión las propias emociones y sentimientos. Se toma a consideración la posibilidad de experimentar emociones múltiples al mismo tiempo, así como de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos cuando hay inatención selectiva o se producen dinámicas inconscientes que pueden confundir la consciencia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007). • Autoestima: Valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, como individuos y como miembros de una comunidad; sentido de apreciación y respeto hacia nosotros mismos y nuestras ideas. • Aprecio y gratitud: Surge a partir de reconocer y apreciar elementos de nosotros mismos, de los demás y del entorno, que nos benefician y nos hacen sentir bien. Implica aprender a disfrutar el mero hecho de estar vivos, de la belleza del entorno, y de las acciones y cualidades positivas, tanto propias como de los demás. La gratitud se manifiesta como el deseo de retribuir la bondad percibida, y se consolida con expresiones o acciones para favorecerla. • Bienestar: Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (Bisquerra & Pérez, 2007).
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognición: Tener conciencia de que los procesos del pensamiento permiten potenciar el aprendizaje y regular las emociones. Implica la capacidad de planeación, de anticipación, de aprender del error, de aplicar estrategias y diseñar planes de mejora. • Expresión emocional: Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. Implica comprender cómo las respuestas externas pueden enfatizar o moderar los estados emocionales internos de uno mismo y de los demás • Regulación de las emociones: Emplear estrategias dirigidas a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 2014). Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad y la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (Bisquerra & Pérez, 2007). • Autogeneración de emociones para el bienestar: Capacidad para experimentar emociones no aflictivas, de forma voluntaria y consciente (como la alegría, el amor y el humor, entre otros). • Perseverancia: Mostrar constancia en la persecución de objetivos, a pesar de las dificultades; así como diferir las recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo que generan un mayor grado de bienestar.
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa personal: Habilidad para utilizar las propias capacidades y realizar acciones que ayude a valerse por sí mismos. Está vinculada al crecimiento personal y a la identidad personal.

- **Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones:** Se manifiesta cuando la persona se hace preguntas sobre su realidad y logra combinar conocimientos y habilidades para generar productos originales en un ámbito específico; implica una toma de perspectiva de las propias necesidades y las del otro, así como la capacidad de buscar soluciones éticas en función del bienestar colectivo.
- **Liderazgo y apertura:** Capacidad para identificar los puntos de vista propios de manera reflexiva y considerar los de los demás. Incluye la capacidad de vincularse con otros de manera colaborativa para mejorar su entorno, así como participar activamente en los asuntos que les afectan.
- **Toma de decisiones y compromiso:** capacidad de tomar decisiones sobre sí mismo y actuar en función de lo que beneficia o lo perjudica a sí mismo y a los demás.
- **Autoeficacia:** Implica que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. El individuo se ve a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. En esencia, uno vive acorde con su teoría personal de emociones, cuando se demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con el sentido moral personal (Saarni, 1999).

Colaboración

- **Comunicación asertiva:** Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente oposición, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos (Riso, 1988, citado en Mikulic et al., 2015).
- **Responsabilidad:** Acto voluntario por el cual una persona está dispuesta a responder por el cumplimiento de una tarea, o hacerse cargo de otra persona. Garantiza que todos los integrantes de un grupo realmente se beneficien del trabajo colaborativo.
- **Inclusión:** Actitud que permite reconocer y valorar las diferencias en las personas, integrar a otros dentro de un grupo de trabajo, apreciar sus aportes y encontrar caminos comunes, favoreciendo así una sociedad variada, creativa y estimulante.
- **Resolución de conflictos:** capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás (Bisquerra & Pérez, 2007).
- **Interdependencia:** capacidad de concebirse a sí mismo como parte de un sistema de intercambios y sostenimiento mutuo; es darse cuenta de que la autonomía siempre es relativa, ya que para sobrevivir los seres humanos necesitamos inevitablemente de los demás.

Empatía

- **Bienestar y trato digno hacia los demás:** Capacidad para reconocer el valor de uno mismo y de los demás sin excepción, por su condición de seres humanos y, en consecuencia, como merecedoras de cuidado, atención a sus necesidades y respeto, lo que producirá sentimientos de bienestar.
 - **Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto:** Se refiere a la capacidad de identificar las emociones de otras personas, así como de comprender puntos de vista, necesidades e intereses distintos a los propios.
 - **Reconocimiento de prejuicios asociados a la diferencia:** Permite reconocer ideas, sobre todo negativas, en torno a las personas que son diferentes a uno mismo; ideas que separan, segregan o excluyen y que es necesario transformar para que predominen los aspectos positivos que se tienen en común.
 - **Sensibilidad hacia personas o grupos que sufren exclusión o discriminación:** Se trata de despertar sentimientos de interés, solidaridad y empatía hacia otras personas, sobre todo hacia quienes se les ha vulnerado su dignidad como seres humanos.
-

- **Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza:** Implica asumir la responsabilidad del cuidado de la naturaleza y la conciencia del sufrimiento de los animales y plantas que la conforman.
-



Anexo B

Rúbrica de evaluación

Instrucciones. Califique cada aspecto de acuerdo a la escala que se muestra a continuación.

Rúbrica de evaluación de ítems

Categoría	Calificación			
	4. Nivel alto	3. Nivel moderado	2. Nivel bajo	1. No cumple el criterio
Coherencia	El reactivo se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo	El reactivo tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.	El reactivo tiene una relación tangencial con la dimensión.	El reactivo no tiene relación lógica con la dimensión o no se deriva de la misma.
Relevancia	Se trata de un reactivo fundamental para esta dimensión.	El reactivo es relativamente importante para esta dimensión.	El reactivo es en parte importante para la dimensión, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.	El reactivo puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
Claridad	El reactivo es sencillo de entender.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del reactivo para mejorar su comprensión.	El reactivo requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.	El reactivo es complicado de comprender.
Suficiencia	Los reactivos presentados evalúan correctamente la dimensión a la que hacen referencia.	Se deben incrementar algunos reactivos para poder evaluar la dimensión completamente.	Los reactivos miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.	Los reactivos para medir la dimensión aún son escasos.

Anexo C1

Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE) I

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Doctorado en Investigación Educativa
Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE)
Mtro. Noé Manuel García Pérez

Estimado docente:

Como parte del desarrollo del proyecto de investigación titulado “Desarrollo de competencias socioemocionales de docentes de educación primaria”, llevado a cabo dentro del programa de Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se le solicita de la manera más atenta formar parte del mismo contestando este cuestionario. La intención de aplicar este instrumento de autoinforme es poder recuperar información sobre el nivel de logro de las competencias socioemocionales de los docentes participantes.

La importancia de la aplicación del Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE) radica en la necesidad de conocer a profundidad el perfil socioemocional del docente; una vez identificados estos elementos será posible la creación de herramientas pedagógica/didácticas que coadyuven a la formación continua del profesorado en esta línea. Como consecuencia, se busca lograr el bienestar subjetivo del docente y a la vez crear modelos de transmisión directa en las aulas de educación básica. En palabras de Bisquerra y colaboradores (2015), el profesor debidamente formado está en condiciones de diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional.

Es necesario señalar que este instrumento no tiene respuestas correctas o incorrectas, por lo que no se emitirá ningún juicio de valor con relación a lo que usted pueda señalar. Únicamente el investigador tendrá acceso al instrumento y a los resultados que de este se desprendan, del cual se pretende hacer uso para fines referidos a la investigación señalada en un inicio. Los resultados serán mostrados de forma conjunta, por lo que puede sentirse en total libertad de expresarse sin pensar en que un resultado adverso pueda ser compartido.

El cuestionario de competencias socioemocionales (CCSE) está dividido en dos secciones: 1) referida a datos de identificación de los respondientes y; 2) ítems que hacen referencia a las competencias socioemocionales del docente. Antes de comenzar, lea con detenimiento cada una de las indicaciones, y complemente todos los ítems. Una vez terminado, puede cerciorarse de que no quede ningún ítem sin contestar.

Agradezco de antemano su tiempo y disposición para responder el cuestionario. Asimismo, anexo a continuación un correo electrónico en caso de que desee obtener cualquier aclaración referente a su participación en este instrumento.

Sección 1. Datos de identificación del docente

Instrucciones: Lea con detenimiento cada uno de los ítems, e ingrese por favor los datos que se solicitan en esta sección. Recuerde que su información es anónima.

1. Sexo.

Mujer Hombre

2. Edad.

20-29 30-39 40-49 50-59 Más de 60

3. Escolaridad.

Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado Otro

4. Institución de formación profesional.

Escuela Normal UPN Otra

5. Años como docente frente a grupo.

1-5 6-10 11-15 16-20 21-30 +60

6. Tipo de contratación.

Base Temporal Otra

7. Organización de la escuela en la que labora.

Completa Multigrado

8. Si usted ha contestado “multigrado” a la pregunta anterior, seleccione el tipo de organización al que corresponde. De lo contrario, seleccione la opción "No aplica".

Unitaria Bidocente Tridocente Tetradocente Pentadocente
 No aplica

9. Nombre de la escuela primaria en la que labora.

_____.

10. Zona escolar.

2 15 41 62 63 69 70 73 94

99 108 117 126 140

11. Dentro de sus años de servicio, ¿ha trabajado alguna vez con contenidos de educación socioemocional?

Sí No

12. Dentro de los años que ha laborado como docente, ¿ha participado en algún tipo de formación en el área socioemocional?

Sí No

13. Si usted ha contestado “sí” a la pregunta anterior, desarrolle el siguiente cuestionamiento. De lo contrario, proceda a la siguiente sección. Especifique en el siguiente espacio las características de tal formación: ¿Fue presencial o virtual? ¿Fue promovido por la SEP o lo obtuvo por su cuenta? ¿Cuánto tiempo duró? ¿Qué contenidos abordó?

Sección 2. Perfil socioemocional del docente

Instrucciones: En este apartado, seleccione la opción que mejor represente su opinión. Antes de iniciar, tome en cuenta lo siguiente:

- Lea con atención y conteste con sinceridad.
- De respuesta a todos los ítems para poder continuar. No existen respuestas correctas o incorrectas.
- Se presentan opciones de respuesta en un contínuum donde 7 significa totalmente de acuerdo y 1 significa totalmente en desacuerdo

Apartado 1

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
1. Es complicado reconocer con exactitud mis emociones.							
2. Me bloqueo cuando aparece algún inconveniente.							
3. Los problemas de los demás me tienen sin cuidado.							
4. Prefiero acceder a las ideas de los demás antes que a las mías.							
5. Me pongo nervioso con mucha facilidad.							
6. Dificilmente reconozco que emoción/pensamiento me hizo actuar mal con mis compañeros.							
7. A pesar de que existen factores que me distraen, puedo volver a enfocarme rápidamente en la tarea que realizo.							

8. Es complicado tomar decisiones sin prestar atención a mis familiares o amigos.							
9. Cuando me pasa algo malo, trato de reírme de mi mismo.							
10. Se me dificulta reconocer señales en mi cuerpo de las emociones que experimento.							
11. Es difícil para mí actuar tomando en consideración los sentimientos de los demás.							
12. Es complicado para mí pensar en cómo se sienten los otros.							
13. Comprendo cómo se sienten los demás al observarlos o escucharlos.							
14. Puedo considerar los puntos de vista de los demás sin ningún inconveniente.							
15. Es fácil para mí dar nombre a las emociones que experimento.							
16. Cuando alguien me molesta, intento vengarme.							
17. Es complicado identificar cómo una decisión personal puede afectar a las personas de mi entorno inmediato.							
18. Considero que cada experiencia vivida es una oportunidad de crecimiento personal y profesional.							
19. Identifico qué es lo que hacen otras personas para resolver sus problemas.							
20. Participar en proyectos con otras personas me parece inútil.							

Apartado 2

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
21. Me resulta fácil llegar a acuerdos con otras personas.							
22. Puedo reconocer acciones propias que hacen sentir bien a los demás.							
23. A menudo las creencias que tengo sobre las personas dirigen mi conducta hacia ellas antes de conocerlas.							
24. Puedo realizar cualquier actividad sin ayuda de los demás.							
25. Considero que debo asumir un rol especial dentro de un grupo de trabajo.							
26. Me responsabilizo de asumir diariamente una actitud positiva.							
27. Es difícil para mí adoptar estrategias para lidiar con el estrés.							
28. Me resulta complicado pensar en mis fortalezas.							
29. Puedo obtener mejores resultados en una actividad grupal al trabajar únicamente con mis amigos.							
30. Siempre tomo el rol que me corresponde dentro de una tarea.							
31. Es sencillo para mí identificar las necesidades y sentimientos de las personas que me rodean.							
32. Es complicado para mí darme cuenta de acciones que dañan el medio ambiente.							
33. Puedo exponer mis puntos de vista de forma respetuosa tomando en cuenta las opiniones de los demás							
34. Aunque identifico las dificultades, siempre me mantengo positivo.							
35. Identifico la existencia de pensamientos negativos y establezco rutas para cambiarlos.							
36. Confío plenamente en mis habilidades para realizar alguna tarea.							
37. Puedo insistir en algo hasta conseguir lo que quiero.							
38. Cuando una persona está llorando, intento ponerme en su lugar.							

39. Acostumbro a realizar tareas extras a las que me fueron asignadas.							
40. Aprovecho mi tiempo libre en actividades que me hacen sentir bien.							

Apartado 3

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
41. Identifico sin ningún problema qué es lo que me hace sentir bien.							
42. Cuando hay algún problema o situación de estrés, puedo responder con calma.							
43. Me siento bien conmigo mismo sin importar lo que digan los demás.							
44. Prefiero darle más peso a mis opiniones que a las de los demás.							
45. Es sencillo para mí pedir ayuda si es que tengo problemas para hacer una actividad.							
46. Puedo centrarme en lo positivo de mis obligaciones para culminarlas sin ningún problema.							
47. A menudo ayudo a personas que se encuentran en dificultades.							
48. Es complicado saber qué me hace sentir feliz.							
49. Tengo dificultad para pensar que las cosas me saldrán bien.							
50. Puedo comunicar lo que siento sin dañar a los demás (física o verbalmente).							
51. Me puedo controlar si alguien habla mal de mí.							
52. Es complicado responder en total calma a un comentario ofensivo.							
53. Prefiero conocer a los demás antes de juzgarlos.							
54. Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.							
55. Que estén en desacuerdo conmigo es algo que no puedo tolerar.							
56. Es complicado encontrar algo por que agradecer en mi día a día.							
57. Considero que es difícil trabajar en un grupo donde todos somos diferentes.							
58. Regularmente me dejo llevar por el enojo y actúo de forma brusca.							
59. Puedo aceptar sin problema que los demás piensen diferente a mí.							
60. A menudo me cuestiono cómo puedo ayudar a mejorar el entorno en el que vivo.							
61. Me desanimo fácilmente si no comprendo qué es lo que debo realizar.							
62. Considero que mi aprendizaje también se basa en lo que aportan los demás.							
63. Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.							
64. Me es complicado reconocer que se me dificulta realizar algo.							

¡Se ha registrado tu respuesta! ¡Gracias por participar!

Anexo C2

Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE) II

Universidad Autónoma de Aguascalientes
 Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
 Departamento de Educación
 Doctorado en Investigación Educativa
 Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE)
 Mtro. Noé Manuel García Pérez

Sección 2. Perfil socioemocional del docente

Instrucciones: En este apartado, seleccione la opción que mejor represente su opinión. Antes de iniciar, tome en cuenta lo siguiente:

- Lea con atención y conteste con sinceridad.
- De respuesta a todos los ítems para poder continuar. No existen respuestas correctas o incorrectas.
- Se presentan opciones de respuesta en un contínuum donde 7 significa totalmente de acuerdo y 1 significa totalmente en desacuerdo

Apartado 1

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
1. Es complicado reconocer cuando estoy feliz.							
2. Pienso que las personas que me rodean ayudan a mejorar mis habilidades.							
3. Relativizo las cosas malas que me suceden.							
4. Puedo valerme por mi mismo para resolver las situaciones que se me presentan.							
5. Pienso que la única opinión que cuenta es la personal.							
6. Es complicado saber qué sienten los demás.							
7. Valoro las diferencias personales o grupales.							
8. Trabajo bien con las personas sin importar su contexto personal.							
9. Me resulta complicado involucrarme en los problemas que surgen en mi entorno.							
10. Culpabilizo a los demás de las cosas que pasan en mi vida.							
11. Es difícil para mí ayudar a los demás y sentirme bien al mismo tiempo.							
12. Reconozco el lugar, momento y persona adecuada para decir lo que me molesta.							
13. Es fácil para mí encontrar algo por qué agradecer día a día.							
14. Soy capaz de explicar cómo me siento cuando hablo con los demás.							
15. Es difícil considerar el impacto de mis acciones en el medio ambiente.							
16. Es complicado que alguien inflencie mis decisiones.							

17. Una vez que doy inicio a una actividad, me es imposible continuarla sin interrupciones.							
18. Frecuentemente trato de realizar actividades recreativas de forma grupal.							
19. Siempre se me ocurre algo para solucionar mis problemas.							
20. Las acciones de los demás tienen consecuencias en mi persona.							

Apartado 2

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
21. Puedo expresar mis ideas y sentimientos tomando en cuenta las de los demás.							
22. Se diferenciar entre las diversas emociones que experimento.							
23. Cuando me pongo nervioso me desconcentro fácilmente.							
24. Reconozco qué sienten los demás en situaciones de conflicto.							
25. Puedo estar en desacuerdo con mis compañeros sin discutir o pelear.							
26. Siempre pongo en marcha estrategias para cambiar las emociones negativas que experimento.							
27. Es complicado identificar actividades que me hagan sentir feliz.							
28. Tomo en cuenta religión, grupo étnico, preferencias sexuales, etc., para conformar un grupo de trabajo/social.							
29. Es fácil para mí darme cuenta cuando algún animal está sufriendo.							
30. A menudo pienso que me gustaría ser una mejor persona/docente.							
31. Generalmente grito o lloro cuando discuto con alguien.							
32. Siempre veo el lado positivo de cada situación que me pasa.							
33. Es sencillo confiar en mí mismo para resolver algún tipo de problema.							
34. Considero importante tomar en cuenta las ideas que tengo de los demás antes de conocerlos.							
35. Es difícil para mí regresar a lo que estaba haciendo después de haberme distraído.							
36. Soy capaz de aportar algo a las personas/grupos con los cuales interactué.							
37. Las emociones dominan mi comportamiento.							
38. Planifico mis actividades para evitar estresarme.							
39. Prefiero escuchar el punto de vista de los que me rodean antes de tomar alguna decisión.							
40. Me siento mal al contradecir a alguien, aunque sé que estoy en lo correcto.							

Apartado 3

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
41. Escucho consejos de los demás para resolver problemas.							
42. Me pongo en el lugar de los demás antes de externar mi opinión.							
43. Pienso que cualquier problema se puede solucionar.							
44. Siempre tomo decisiones sin considerar su efecto en los demás.							

45. Regularmente pienso qué acción realizaré la próxima vez que me enfade.								
46. Prefiero hacer las cosas yo solo a pedir ayuda.								
47. Si algo no sale como lo esperaba, conservo la calma y lo vuelvo a intentar.								
48. Me resulta complicado adjudicarme las consecuencias de una decisión personal.								
49. Cuando me veo inmerso en un conflicto, trato rápidamente de llegar a acuerdos con los involucrados.								
50. Siempre me pongo en el lugar de los demás para ver las cosas desde su punto de vista.								
51. Es común que etiquete a las personas por cómo se visten.								
52. Prefiero aceptar las opiniones de los demás sin importar cuales sean.								
53. Considero que siempre doy una solución adecuada a mis problemas.								
54. Puedo realizar acciones que me benefician tanto a mí como a los que me rodean.								
55. Cuando observo un caso de discriminación, prefiero ignorarlo.								
56. Identifico claramente las consecuencias de no adoptar comportamientos saludables.								
57. Es complicado que mis acciones influyan en la vida de los que me rodean.								
58. Cuando me molesto, identifico rápidamente las causas.								
59. Después de algún problema, puedo explicar cómo me sentí en ese momento.								
60. Sé que lograré lo que me propongo a pesar de las dificultades que puedan aparecer.								
61. Me preocupo constantemente de no estar haciendo las cosas bien.								
62. Me resulta complicado recordar cuál ha sido el objetivo inicial de las actividades que realizo.								
63. Es complicado evitar discusiones o conflictos con los demás.								

¡Se ha registrado tu respuesta! ¡Gracias por participar!

Anexo C3

Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE)

Universidad Autónoma de Aguascalientes
 Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
 Departamento de Educación
 Doctorado en Investigación Educativa
 Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE)
 Mtro. Noé Manuel García Pérez

Sección 2. Perfil socioemocional del docente

Instrucciones: En este apartado, seleccione la opción que mejor represente su opinión. Antes de iniciar, tome en cuenta lo siguiente:

- Lea con atención y conteste con sinceridad.
- De respuesta a todos los ítems para poder continuar. No existen respuestas correctas o incorrectas.
- Se presentan opciones de respuesta en un contínuum donde 7 significa totalmente de acuerdo y 1 significa totalmente en desacuerdo

Apartado 1

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
1. Puedo identificar los pensamientos que me hacen sentir mal.							
2. Comunico lo que siento sin dañar física o verbalmente a los demás.							
3. Puedo obtener mejores resultados en una actividad grupal al trabajar únicamente con mis amigos.							
4. Puedo exponer mis puntos de vista de forma respetuosa tomando en cuenta las opiniones de los demás.							
5. Es sencillo para mí identificar las necesidades y sentimientos de las personas que me rodean.							
6. Se me dificulta identificar sensaciones en mi cuerpo asociadas a las emociones que experimento.							
7. Soy capaz de prestar atención de forma consciente a las diversas sensaciones que experimento en mi cuerpo.							
8. Que estén en desacuerdo conmigo es algo que no puedo tolerar.							
9. Tomo en cuenta religión, grupo étnico, preferencias sexuales, etc., para conformar un grupo de trabajo.							
10. Cuando una persona está llorando, intento ponerme en su lugar.							

Apartado 2

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
11. Es sencillo reconocer mis fortalezas.							
12. Me pongo nervioso con facilidad.							

13. Puedo considerar los puntos de vista de los demás sin ningún inconveniente.							
14. Me resulta complicado hacerme cargo de las consecuencias de una decisión personal.							
15. Prefiero conocer a los demás antes de juzgarlos.							
16. Cuando me pasa alguna situación desagradable, trato de enfrentarlo con buena actitud.							
17. Soy capaz de encontrar algo por que agradecer en mi día a día.							
18. Soy capaz de responder con calma cuando hay algún problema o situación de estrés.							
19. Confío plenamente en mis habilidades para realizar alguna tarea.							
20. Es complicado para mí darme cuenta de acciones que dañan el medio ambiente.							

Apartado 3

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
21. Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.							
22. Siempre asumo el rol que me corresponde dentro de una tarea.							
23. Sé cómo mejorar situaciones para experimentar emociones agradables.							
24. Me pongo en el lugar de los demás antes de dar a conocer mi opinión.							
25. Las acciones de las personas con las que convivo tienen consecuencias en mi persona.							
26. Es común que etiquete a las personas por cómo se visten.							
27. Me desanimo fácilmente si no comprendo qué es lo que debo realizar.							
28. Regularmente me dejo llevar por el enojo y actúo de forma brusca.							
29. Soy capaz de realizar una crítica al trabajo de los demás sin ofender o herir.							
30. Aprovecho mi tiempo libre en actividades que me hacen sentir bien.							

Apartado 4

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
31. Cuando observo un caso de discriminación, prefiero ignorarlo.							
32. Cuando identifico emociones agradables en mí, puedo realizar acciones que me permitan seguir experimentándolas.							
33. Me resulta complicado identificar cómo una decisión personal puede afectar a las personas de mi entorno inmediato.							
34. Puedo disfrutar de manera consciente las situaciones cotidianas que vivo.							
35. Soy capaz de poner en marcha acciones que ayuden al cuidado del medio ambiente.							
36. Al tomar decisiones no me dejo llevar por mis impulsos.							
37. Soy capaz de observar los estados de ánimo de las personas para anticiparme a posibles problemas.							
38. A menudo ayudo a personas que se encuentran en dificultades.							

39. Identifico qué es lo que hacen otras personas para regular sus emociones.							
40. Puedo perseverar en algo hasta conseguir lo que quiero.							

Apartado 5

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
41. Me resulta complicado reconocer con exactitud mis emociones.							
42. Siempre tomo decisiones sin considerar su efecto en los demás.							
43. Me bloqueo cuando aparece algún problema o dificultad.							
44. Soy capaz de crear respuestas anticipadas a las emociones que experimento.							
45. Es complicado saber qué sienten los demás.							
46. Es común que interrumpa las actividades que realizo debido a la existencia de otros pensamientos.							
47. Considero que siempre doy una solución adecuada a mis problemas.							
48. Me puedo controlar si alguien habla mal de mí.							
49. Soy capaz de influir en los demás positivamente para resolver los problemas del entorno en el que vivimos.							
50. Los problemas de los demás me tienen sin cuidado.							

Apartado 6

Ítem	7	6	5	4	3	2	1
51. Prefiero hacer las cosas yo solo a pedir ayuda.							
52. Difícilmente reconozco que emoción/pensamiento me hizo actuar mal con mis compañeros.							
53. Es difícil para mí actuar tomando en consideración los sentimientos de los demás.							
54. Cuando me veo inmerso en un problema con alguien, me resulta complejo brindar soluciones que beneficien a ambas partes.							
55. Se me dificulta tomar decisiones sin prestar atención a mis familiares o amigos.							
56. Soy capaz de reconocer cuando estoy feliz.							
57. Considero que es sencillo trabajar en un grupo donde todos somos diferentes.							
58. Tengo dificultad para pensar que las cosas me saldrán bien.							
59. Es difícil que mis acciones influyan en la vida de los que me rodean.							

¡Se ha registrado tu respuesta! ¡Gracias por participar!

Anexo D

Distribución de Frecuencias y Estadística Descriptiva de las Dimensiones

Tabla 1

Estadísticos descriptivos la competencia de autorregulación

Indicador	Mín	Máx	Media	DE
32. Cuando identifico emociones agradables en mí, puedo realizar acciones que me permitan seguir experimentándolas.	1	7	6.38	.995
40. Puedo perseverar en algo hasta conseguir lo que quiero.	1	7	6.22	1.134
16. Cuando me pasa alguna situación desagradable, trato de enfrentarlo con buena actitud.	1	7	6.20	1.000
2. Comunico lo que siento sin dañar física o verbalmente a los demás.	2	7	5.83	1.096
18. Soy capaz de responder con calma cuando hay algún problema o situación de estrés.	1	7	5.79	1.092
48. Me puedo controlar si alguien habla mal de mí.	1	7	5.55	1.445
44. Soy capaz de crear respuestas anticipadas a las emociones que experimento.	1	7	5.48	1.293
39. Identifico qué es lo que hacen otras personas para regular sus emociones.	1	7	5.30	1.517
12. Me pongo nervioso con facilidad.	1	7	4.83	1.768
27. Me desanimo fácilmente si no comprendo qué es lo que debo realizar.	1	7	3.87	1.931
52. Difícilmente reconozco que emoción/pensamiento me hizo actuar mal con mis compañeros.	1	7	3.48	2.040
28. Regularmente me dejo llevar por el enojo y actúo de forma brusca.	1	7	3.24	2.047

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la competencia de autonomía

Indicador	Media	DE
19. Confío plenamente en mis habilidades para realizar alguna tarea.	6.27	.917
13. Puedo considerar los puntos de vista de los demás sin ningún inconveniente.	6.21	.977
49. Soy capaz de influir en los demás positivamente para resolver los problemas del entorno en el que vivimos.	5.95	1.113
36. Al tomar decisiones no me dejo llevar por mis impulsos.	5.62	1.450
47. Considero que siempre doy una solución adecuada a mis problemas.	5.60	1.200
58. Tengo dificultad para pensar que las cosas me saldrán bien.	3.70	2.203
55. Se me dificulta tomar decisiones sin prestar atención a mis familiares o amigos.	3.69	2.080
33. Me resulta complicado identificar cómo una decisión personal puede afectar a las personas de mi entorno inmediato.	3.63	2.055
53. Es difícil para mí actuar tomando en consideración los sentimientos de los demás.	3.55	2.027
43. Me bloqueo cuando aparece algún problema o dificultad.	3.48	1.934
21. Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.	3.31	2.114

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la competencia de colaboración

Indicador	Media	DE
4. Puedo exponer mis puntos de vista de forma respetuosa tomando en cuenta las opiniones de los demás.	6.44	.900
22. Siempre asumo el rol que me corresponde dentro de una tarea.	6.37	1.001
37. Soy capaz de observar los estados de ánimo de las personas para anticiparme a posibles problemas.	5.79	1.282
29. Soy capaz de realizar una crítica al trabajo de los demás sin ofender o herir.	5.68	1.437
57. Considero que es sencillo trabajar en un grupo donde todos somos diferentes.	5.63	1.549
25. Las acciones de las personas con las que convivo tienen consecuencias en mi persona.	4.75	1.865
3. Puedo obtener mejores resultados en una actividad grupal al trabajar únicamente con mis amigos.	4.63	2.050
14. Me resulta complicado hacerme cargo de las consecuencias de una decisión personal.	4.17	2.097
59. Es difícil que mis acciones influyan en la vida de los que me rodean.	3.84	2.074
54. Cuando me veo inmerso en un problema con alguien, me resulta complejo brindar soluciones que beneficien a ambas partes.	3.63	1.995
8. Que estén en desacuerdo conmigo es algo que no puedo tolerar.	3.43	2.149
9. Tomo en cuenta religión, grupo étnico, preferencias sexuales, etc., para conformar un grupo de trabajo.	2.90	2.321

Anexo E

Instrumento para analizar trayectorias de aprendizaje en conciencia de las propias emociones

Participante: _____

Indicador	Si	No	Unidades de análisis	Observaciones
Valencia emocional (energía agradable-desagradable).				
Activación emocional (energía alta-baja).				
Componentes de la emoción (fisiológicos, conductuales, cognitivos).				
Claves situacionales para comprender las emociones (estímulos que provocan la emoción).				
Etiqueta emocional.				
Ambigüedad emocional.				
Emociones contradictorias.				
Emociones múltiples.				

Anexo F

Instrumento para analizar trayectorias de aprendizaje en toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo

Participante: _____

Indicador	Sub-Indicador	Si	No	Unidades de análisis	Observaciones
Capacidad de identificar emociones de otras personas.	Valencia emocional				
	Activación emocional				
	Componentes de la emoción				
	Claves situacionales				
	Etiqueta emocional				
	Ambigüedad emocional.				
	Emociones contradictorias				
	Emociones múltiples				
Capacidad para comprender puntos de vista, necesidades e intereses a los propios.					