



HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES INTRAPERSONALES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

Joselin García Guzmán

Universidad Veracruzana
psic.joselingarcia@gmail.com

Alma Delia Otero Escobar

Universidad Veracruzana
aotero@uv.mx

Área temática: Sujetos de la educación

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El siguiente capítulo presenta los resultados de análisis de la dimensión “Intrapersonal” de un cuestionario de Habilidades Socioemocionales que se aplicó a 316 docentes de la Universidad Veracruzana, de las 6 áreas académicas. Este instrumento se deriva de la tesis “Habilidades Socioemocionales en Docentes Universitarios” que se realiza en el Doctorado en Innovación en Educación Superior, impartido por la Universidad Veracruzana. El objetivo fue analizar las habilidades socioemocionales intrapersonales, que se conforman por las categorías de autoconciencia y autogestión. La metodología es de corte cuantitativo con un muestreo estratificado por área académica.

Palabras Clave: Habilidades, Socioemocional, Educación, Docentes, Aprendizaje.

Introducción

Las funciones de los profesores se han modificado de forma acelerada en las dos últimas décadas, además, los problemas que viven los profesores no están relacionados solamente con el cambio en su actividad. Posiblemente, la tensión mayor deriva del entorno de incertidumbre y de las permanentes controversias en las que han de desempeñar su trabajo (Marchesi, 2007).

En este contexto de tensiones e incertidumbre se ha abierto camino en los últimos años en el campo educativo un concepto y antiguo pero que ha cobrado nuevo vigor: el de competencia. Las competencias se definirían como las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado. Las competencias establecen, por tanto, a partir del análisis de tareas y tiene un claro componente de eficacia y de desempeño de los individuos enfrentados a ellas.

Como apunta acertadamente Walsh (1993), el espíritu global e integrador de la educación debe estar presente en toda práctica educativa valiosa. Además, el docente ha de ser un profesional reflexivo (Schon, 1987) que ha de enfrentarse continuamente a situaciones abiertas, novedosas e inciertas. Los análisis sobre la profesión docente han de incorporar esta perspectiva si pretenden ofrecer un modelo coherente del significado de la acción educadora.

En la literatura psicológica, educativa y laboral, el agotamiento de los profesionales como amplias exigencias sociales es conocido como la palabra inglesa de burnout: estar quemado. En España se ha utilizado ampliamente en el ámbito educativo la denominación más genérica de malestar docente, si bien su significado es menos intenso que el término anglosajón. Una traducción más precisa y adecuada podría ser agotamiento o desfondamiento.

El malestar se conceptualiza en términos de tres componentes interrelacionados: el agotamiento emocional, que supone sentirse sobrepasado por las exigencias y por las tensiones emocionales; la despersonalización, que apunta la relación insensible o distante con aquellos que han de recibir la atención profesional; y la disminución de los logros profesionales, que se refiere a la reducción de la competencia y del éxito en el trabajo (Mariachi y Reiter, 1999).

El contexto escolar es, sin duda, otro de los factores que inciden en el posible malestar del profesorado. El desajuste entre las tareas que deben realizar los profesores y las condiciones y los apoyos que reciben para desempeñarlas es una de las variables más influyentes. Las demandas conflictivas que viven los docentes han sido también consideradas un factor generador de tensión y desánimo, así como la ambigüedad de rol del profesor. El sistema de formación del profesorado, la manera como se realiza su selección, la existencia o no de una carrera profesional incentivadora y el tipo de relación que se establece entre la administración educativa y los profesores tiene también un impacto notable en las vivencias profesionales del profesorado.

Por otro lado, los factores protectores y dinamizadores de la actividad docente que favorecen el bienestar de los profesores, en muchas situaciones no dependen de ellos, la valoración del apoyo social, los recursos disponibles, el contexto sociocultural de sus alumnos y la

colaboración de la familia. Pero hay otros, especialmente los relativos a sus competencias y disposiciones personales, que han de ser cuidados tanto por los propios profesores como por los responsables educativos: el fortalecimiento de las competencias profesionales, el equilibrio emocional y compromiso moral.

La competencia adquirida por los profesores se manifiesta con toda claridad cuando han de enfrentarse a los alumnos con serios problemas de comportamiento en clase o fuera de ella. Entonces, hay que poner en acción un conjunto de habilidades mucho más complejas y matizadas que el simple castigo, la expulsión o el suspenso, que no quiere decir que estas últimas no tengan que utilizarse en ocasiones. El manejo adecuado de los comportamientos disruptivos de determinados alumnos es una dura exigencia a los profesores y les obliga a controlar, coordinar y hacer un buen uso de diferentes habilidades: mantener la autoridad, demostrar seguridad y confianza, poner palabras a lo que sienten los alumnos, conservar la calma, dialogar, negociar, comprender, exigir. No es nada fácil, sobre todo si no se ha sido preparado para ello, si los conflictos son excesivos y si el profesor no está cuidando su propio equilibrio emocional.

El profesorado es la piedra angular para iniciar o consolidar un proceso de cambio hacia una perspectiva educativa integral. Si se quiere educar desde una visión integradora que considere a las habilidades socioemocionales como importantes baluartes en los aprendizajes académicos construidos por las y los estudiantes, se debe comenzar por las y los profesores, y qué mejor que hacerlo mientras se están formando para ser docentes o en educación continua para quienes se encuentran en la práctica docente. Desde esta perspectiva, han de estar integrados en comunidades donde se ayuden unos a otros. De modo que debe estimularse la creación de redes cooperativas verdaderamente sólidas que transformen la cultura de la escuela mediante la colaboración permanente y la constante innovación.

Quienes enseñan también aprenden de las situaciones educativas, quienes enseñan nunca terminan de aprender. Quien pretende educar se convierte de alguna manera el responsable del mundo ante quien aprende y eso no implica aprobarlo sino asumirlo conscientemente, porque solo a partir de lo que es, puede ser enmendado (Savater, 1997 como se citó en Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

Existe una preocupación por desarrollar en los estudiantes las habilidades socioemocionales, pero se ha evitado hablar de la importancia que tienen las emociones en la práctica docente y es que es de suma importancia que el docente manifieste sus pensamientos y sentimientos con respecto a su vida y las conclusiones que sacan cuando evalúa su existencia. Si bien, algunos profesores reconocen la importancia de las competencias emocionales, tienden a concebirlas sólo con un fin instrumental: para controlar al grupo y para evitar el estrés, no como una competencia básica de la personalidad y el desarrollo integral. Aunque reconocen que sus competencias emocionales se expresan en su práctica, tienden a considerar que el problema corresponde a los estudiantes (Álvarez, 2018).

Así mismo, en un estudio a estudiantes normalistas y profesores en servicio, manifestaron tener dificultades a la hora de autorregularse y orientar emocionalmente a sus alumnos, es decir la forma de tratarlos es con autoritarismo lo cual hace reaccionar violentamente a sus estudiantes. De la misma manera se les dificulta mantener relaciones empáticas con los adolescentes.

Para que una persona demuestre competencia ante una determinada tarea, no solo necesita tener dominio de conocimientos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser y estar), sino que también requiere estar motivada para actuar (querer hacer) y deberá tener ciertas características personales y propiedades de contexto favorables para la actuación (poder hacer) (Repetto y Pérez, 2007). Este postulado permite pensar en los aspectos socioemocionales como un factor de incidencia en el desempeño de las personas en diferentes contextos y tareas.

En tal sentido, parece pertinente describir brevemente las dimensiones de las emociones, como una forma de aproximarse a una comprensión más acabada de cómo es posible atender y desarrollar competencias o habilidades socioemocionales.

En primer lugar, la dimensión afectiva de la emoción refiere a la experiencia subjetiva que tiene sentido y razón personal. Por eso, se dice que las emociones son estados afectivos subjetivos los cuales provocan que se experimenten ciertos sentimientos en toda su intensidad y calidad ante situaciones, personas, objetos particulares, ya sea pasados, presentes o futuros, reales o imaginarios (Paoloni, 2014). En segundo lugar, es oportuno señalar que la dimensión fisiológica de la emoción, incluye la participación de los sistemas autonómico y hormonal (Reeve, 1994, citado por Paoloni, 2014), lo cual de alguna manera permite entender que cuando se está emocionado, el cuerpo entra en un estado de activación particular (arousal emocional) que hace que el corazón lata con fuerza, la respiración se acelere, los músculos se tensen, etc.

En tercer lugar, se encuentra la dimensión funcional de la emoción, esta se vincula con los beneficios que las emociones proporcionan en la adaptación del organismo a las características de su entorno. En este sentido vale decir que las emociones permiten ser más efectivos cuando se trata de interactuar con el entorno, favoreciendo la selección de respuestas más apropiadas para cada situación de acuerdo a las metas o propósitos particulares que se hayan planteado.

Existe acuerdo en sostener que, para alcanzar un nivel de desarrollo pertinente de sus posibilidades, las personas necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismas, tendrán que ser flexibles, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. También deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo virtual con los demás.

La población a la que se dirigió la investigación son profesores de la Universidad Veracruzana de la región Xalapa que por función se dedican a la docencia y específicamente se trabaja con una muestra probabilística estratificada proporcional de 315 docentes pertenecientes a las seis

áreas académicas de la universidad (artes, económico-administrativa, técnica, humanidades, ciencias de la salud y biológico agropecuarias).

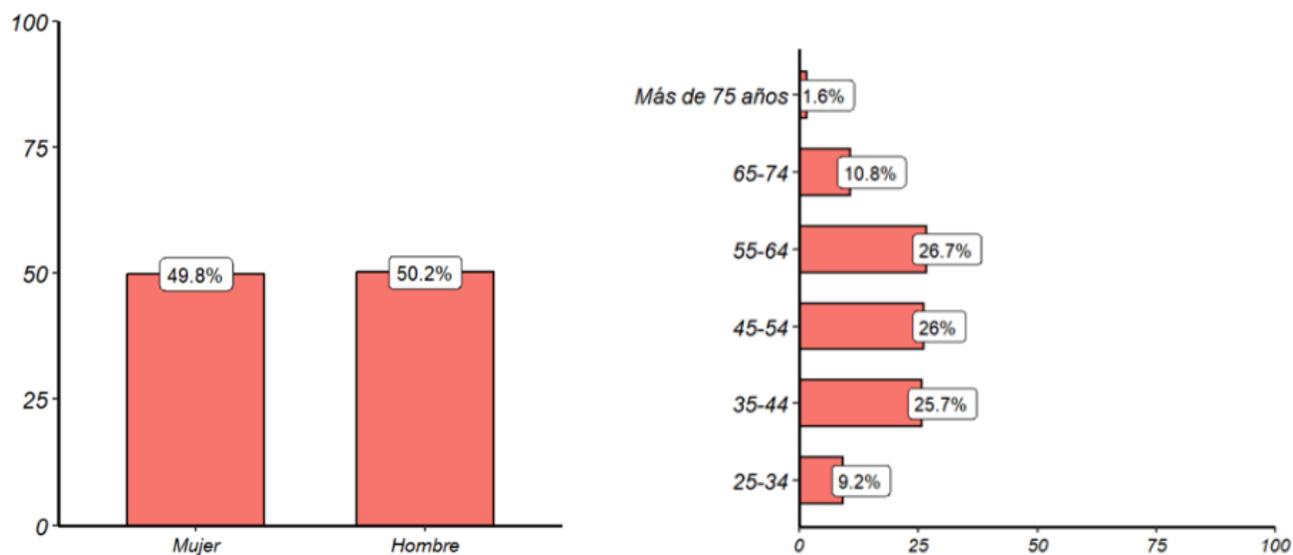
Desarrollo

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la dimensión interpersonal del cuestionario de Habilidades Socioemocionales a los docentes de la Universidad Veracruzana, región Xalapa.

La muestra de docentes que respondió el cuestionario es de 315, distribuidos por áreas académicas de la siguiente manera: Humanidades (34), Ciencias de la Salud (33), Económico – Administrativa (35), Técnica (28), Ciencias biológicas y agropecuarias (51) y Artes (74).

Para el análisis de la información se presenta una exploración descriptiva de los datos sociodemográficos de los encuestados, que consistió en el diseño de gráficas con los porcentajes estimados en cada apartado.

1. Datos Generales de los docentes



En la gráfica 1 se muestra la distribución de la población de docentes que participó, conformada por un 50.2% por 128 hombres y un 49.8% por 127 Mujeres.

2. Análisis exploratorio de la dimensión intrapersonal

Este apartado corresponde a los resultados obtenidos para la dimensión Intrapersonal, la cual está conformada por dos categorías de análisis: La autoconciencia (reconocimiento de las propias emociones, autoconcepto, autocuidado) y la autogestión (manejo de estrés, gestión de emociones, autodisciplina).

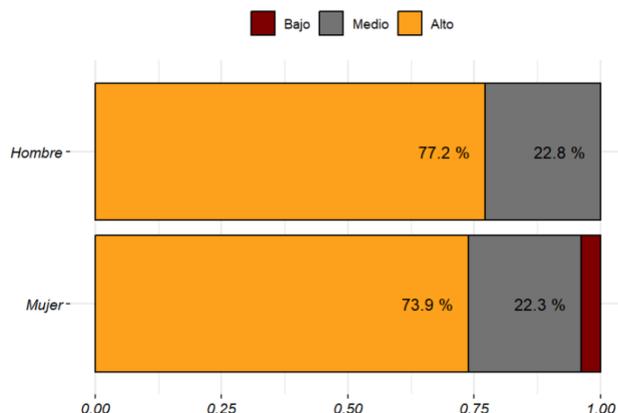
Para la representación de la segmentación de las habilidades que se incluyen en la dimensión intrapersonal se elaboró un mapa de calor. Su visualización es fácil de digerir, además de que comunican casi de forma inmediata el comportamiento, en este caso, de las habilidades. Cada celda contiene el porcentaje de docentes que le corresponde a cada categoría por cada nivel, el concepto del porcentaje se refuerza con la intensidad del color; entre más alto el porcentaje mayor es la intensidad de la celda.

Reconocimiento propio de las emociones	7.9 %	20.3 %	71.7 %
Manejo del estrés	12.1 %	26 %	61.9 %
Gestión de las emociones	5.1 %	11.1 %	83.8 %
Autodisciplina	3.5 %	10.8 %	85.7 %
Autocuidado	9.2 %	20.6 %	70.2 %
Autoconcepto	1 %	6.3 %	92.7 %
	Bajo	Medio	Alto

3. Cruce entre variables sociodemográficas y la dimensión intrapersonal

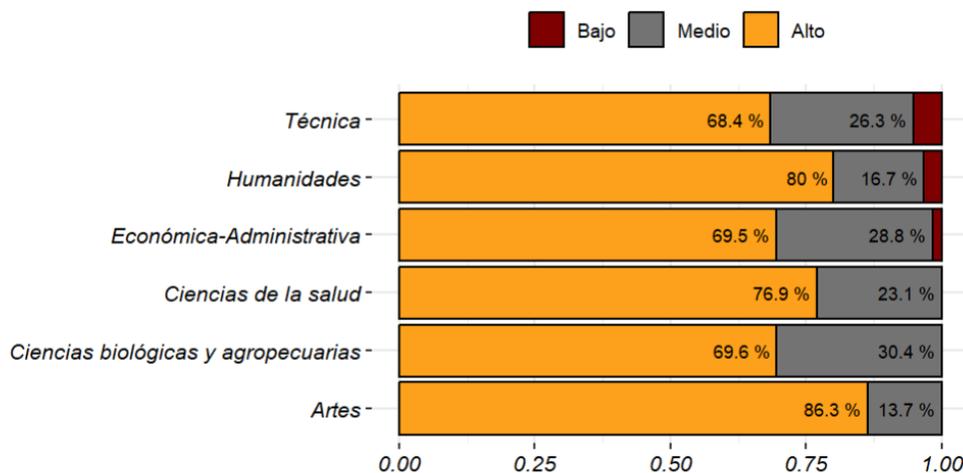
Para determinar si existen diferencias que sean significativas en tres ejes fundamentales; Sexo, área académica y rango de edad entre los niveles (Alto, Medio y Bajo) de la dimensión, se utilizaron pruebas de Ji-cuadradas. A continuación, se muestran los resultados.

3.1 Variable: Sexo



De acuerdo con las pruebas de Ji-cuadrada, existen diferencias significativas para la dimensión Intrapersonal. Es decir, los niveles de alto, medio y bajo para esta dimensión, depende del sexo del docente. Sin embargo, vale la pena destacar que, el Valor p, apenas pasa esta prueba (0.0459).

3.2 Variable: Área Académica



Aunque en la prueba estadística de Ji-cuadrada no se indique que las diferencias sean significativas, se pueden destacar algunas cosas interesantes de la figura anterior. Por un lado, los del área Técnica son los que tienen un menor porcentaje de Altos, seguido de Económica-Administrativa y Ciencias Biológicas y agropecuarias. Además, tanto Artes como Humanidades, más del 80 % de los participantes se encuentran en valores Altos y tienen “pocos” medios.

Referencias

- Aristulle, P.y Paoloni-Stente, P.(2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. Revista Educación, 43(2) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158005>
- Ballinas, V. y Becerril, A. (2020). Aprueba el Senado la nueva Ley General de Educación Superior. La jornada. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/12/10/aprueba-el-senado-la-nueva-ley-general-de-educacion-superior-7521.html>
- Becher, T. (1998). Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- Benítez Hernández, M. C. y Ramírez L. V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 3 (5). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5739/573962080013/html/index.html>
- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen, Universidad Futura, México.
- Clark, B. (1997). Universidades modernas. Espacio de investigación y docencia, México, Nueva Imagen.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos de 2019 (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Hall, R. (1983). Organizaciones. Estructura y proceso.
- Hernández Zavala, M., Trejo Tinoco, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. Poniéndose al día <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>
- Huerta Mata, R.M. (2010). Políticas Educativas y la Educación Superior en México. Contexto odontológico. pp 19-25
- López Noriega, M., Lagunes Huerta, C. y Recio Urdaneta, C. (2019). Políticas públicas y educación superior en México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf
- March, J y Herbert, S (1969) Teoría de la organización. El conflicto en las organizaciones..
- Massón Cruz, Rosa M., y Torres Saavedra, Alejandro R. (2009). La Unesco, las políticas y los sistemas educativos de los países de la región latinoamericana. VARONA, 48-49(15-23) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3606/360636904003>
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C y Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. Actualidades Investigativas en Educación, 9(3),1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44713064006>

- Mendoza Rojas, J. (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador. Porrúa.
- Nueva Escuela Mexicana (2020). ¿Qué son las habilidades socioemocionales? <http://www.nuevaescolamexicana.mx/que-son-las-habilidades-socioemocionales/>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2010). Políticas públicas y presupuestos con perspectiva de Derechos Humanos. Manual operativo para servidoras y servidores públicos. <https://fundar.org.mx/mexico/pdf/ppdh.pdf>
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740778009>
- Secretaría de Educación Pública (2019). Hacia una nueva escuela mexicana.. *Perfiles educativos*, 41(166), 182-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>
- Silva, M. (2008). Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México. *Perfiles educativos*, 30(122), 7-37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400002&lng=es&tlng=es
- Universidad Veracruzana (2017). Plan General de Desarrollo 2030. <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>