

Capítulo VIII El desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes en formación

Chapter VIII Developing socio-emotional skills in trainee teachers

PÉREZ-OLMOS, Margarita Rosa†

Escuela Normal de Atacomulco

ID 1er Autor: *Margarita Rosa, Pérez-Olmos*

DOI: 10.35429/H.2020.1.86.100

M. Pérez

L. Fuentes, N. Mendoza, T. Ordóñez, M. Ramírez y G. Molina. (AA. VV.) Reflexión sobre la intervención de experiencias docentes en educación básica y media superior en el norte del Estado de México. Handbooks-©ECORFAN-México, Estado de México, 2020.

Resumen

El presente trabajo comparte el planteamiento y los resultados del primer momento de una propuesta de intervención, basada en una metodología cualitativa de diseño de investigación-acción, donde la autora y los docentes en formación puedan habilitarse y mejorar en cuanto a su desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que les permita tener mayor conocimiento de sí mismos, incrementar su capacidad para ser socialmente habilidosos y de resolución de problemas, así como el favorecer su expresión y regulación emocional, lo cual genere una mejoría en el desarrollo de su práctica educativa, teniendo a su vez un impacto positivo en sus alumnos. Aunque los objetivos y contenidos de este primer momento fueron cubiertos en su mayoría (la identificación de los componentes del asertividad, diferenciar los estilos pasivo y agresivo, hacer uso de la comunicación asertiva, poner en práctica la escucha activa y comunicarse con fluidez y seguridad al exponer y defender argumentos de manera respetuosa), se requiere dar continuidad en las siguientes sesiones y momentos para que los aprendizajes tengan mayor consolidación.

Habilidades, Socioemocional, Práctica docente

Abstract

The present work shares the approach and the results of the first moment of an intervention proposal, based on a qualitative methodology of action research design, where the author and the teachers in training can enable and improve in terms of their development of social and emotional skills, that allows them to have greater knowledge of themselves, increase their ability to be socially skilled and problem solving, as well as favoring their emotional expression and regulation, which generates an improvement in the development of their educational practice, having in turn a positive impact on their students. Although the objectives and contents of this first moment were mostly covered (identifying the components of assertiveness, differentiating passive and aggressive styles, making use of assertive communication, implementing active listening and communicating fluently and safely to expose and defend arguments in a respectful manner), it is necessary to give continuity in the following sessions and moments so that the learning has greater consolidation.

Skills, Social-emotional, Teaching practice

8 Introducción

En la época actual se contempla que la principal función de la educación es ocuparse de la formación de los individuos, al igual que de las relaciones humanas que establecen en su entorno. Para ello se requiere un planteamiento educativo que tome en cuenta que: “la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos”. Para estos fines se requiere adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, en la que se incluyan tanto los aspectos cognitivos como emocionales y éticos. Esto implica ir más allá del aprendizaje académico convencional, y afrontar los retos consecuentes de estas acciones.

Se considera importante ubicar al lector en la concepción que se tiene sobre este proyecto: debido a un proceso de reflexión resulta perceptible que el propio rol como docente, o facilitador de conocimientos y habilidades, la manera de presentarse y como se realiza la propia práctica (considerando el comportamiento verbal y no verbal), el cómo se manifiestan las emociones y se manejan las interacciones ante los alumnos, va a influir en su formación, en cómo piensan o actúan. Ello se ha observado durante el trabajo con alumnos, padres y maestros, sin embargo, no en todos los momentos la actuación que se tiene en el aula es la idónea, ejemplos de estas situaciones suelen ser la carga de trabajo que puede resultar agotadora, momentos en los que exista alguna falla en la práctica educativa, o los pensamientos y emociones negativas que resulten de la evaluación de estas situaciones.

La labor docente es fundamental para que los estudiantes desarrollen sus habilidades socioemocionales, debido a que los profesores son los primeros agentes de cambio, modelos a seguir, responsables de guiar en la construcción del conocimiento, pero también de habilidades y competencias, es por ello que el papel de las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos puede afectar de manera favorable el grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen, dando lugar a un determinado clima de convivencia propio para la consolidación de los aprendizajes.

El trabajo de intervención se llevó a cabo en la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” (ENA), Municipio: Atlacomulco, Estado de México. En el contexto local, históricamente la ENA ha tenido un alto impacto social en la formación de docentes, es una institución muy competitiva, más por la calidad de sus servicios, que por la cantidad de sus egresados.

La población estuvo constituida por 17 docentes en formación (estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés (LESI)) en el ciclo escolar 2018-2019, de los cuales 13 son del sexo femenino y 4 masculino; en cuanto al estado civil, 16 son solteros y únicamente 1 es casada; al respecto de su edad, se encuentran de entre 21 y 25 años, siendo esta primera edad la mayoría de la población 12 (69%).

8.1 Planteamiento del problema

Ser docente se convierte en un gran desafío por sus implicaciones y demandas, resultaría deseable ser un profesional altamente competente en todos los ámbitos en los que se desenvuelve, no obstante, tras la recolección de información referida por los estudiantes de LESI (SEP, 1999), que oferta la Escuela Normal de Atlacomulco, se manifestó que los futuros docentes tienen diversas situaciones problemáticas en sus aulas como indisciplina, comportamientos agresivos e irrespetuosos por parte de sus alumnos así como falta de interés en la asignatura. Como profesional de la psicología, la autora reconoce que estas dificultades anteriormente señaladas, están relacionadas con las esferas social y afectiva.

Ante ello es posible que los docentes en ocasiones no regulen sus emociones e incluso carezcan de un adecuado repertorio de habilidades socioemocionales o buen desarrollo de estas (inclusive la autora de este proyecto ha tenido experiencias de esta naturaleza), lo que podría influir negativamente en las interacciones interpersonales con pares y alumnos, creando un clima poco favorable para la enseñanza - aprendizaje.

Durante el desarrollo profesional de la autora de este texto, ha visto el cambio referente a que tradicionalmente la escuela había puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo social y emocional, donde los docentes no contaban con suficientes estrategias y orientaciones didácticas, ni se tenía certeza sobre la relación existente entre la regulación de las emociones y los aprendizajes de los alumnos, la cual ahora es más reconocida.

Paulatinamente, esta situación se ha ido modificando, de manera más puntual a través de la implementación del Nuevo Modelo Educativo y la creación de programas (Malaga-Villegas, 2019). interesados en las áreas de desarrollo personal y social, al igual que brindar a los maestros estrategias y orientaciones didácticas para trabajar la educación socioemocional en su aula, aun así, estas acciones parecen no haber sido suficientes, el reto entonces se vincula con realizar una mejora en la propia práctica docente sobre este ámbito, buscando estar en una constante actualización, aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, para generar cambios positivos en el entorno inmediato.

8.2 Objetivo

Fortalecer el desarrollo de habilidades que permita a la psicóloga mejorar las habilidades socioemocionales en los docentes en formación (estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés), a través de una intervención grupal para su práctica docente.

8.3 Hipótesis de acción

La aplicación de un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales puede lograr que los docentes en formación (estudiantes de LESI), las mejorarán, principalmente en cuanto a un comportamiento asertivo, expresión y manejo de emociones, y la resolución de conflictos, teniendo beneficios para su práctica docente.

8.4 Análisis de necesidades

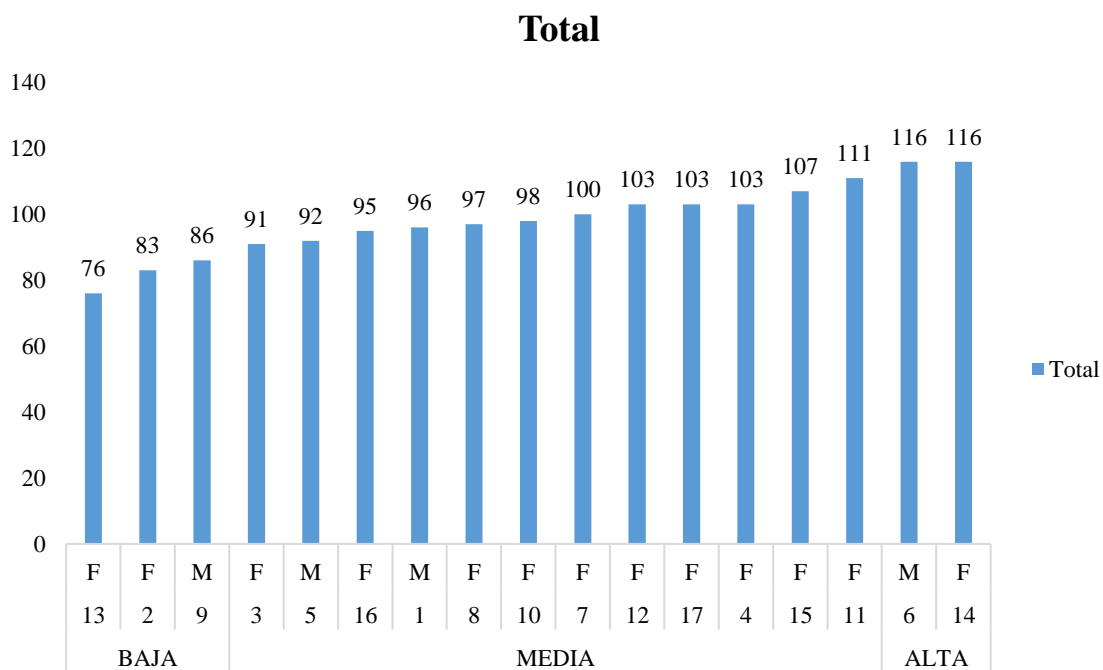
Para el análisis de necesidades, se aplicaron dos instrumentos de evaluación con la finalidad de valorar las habilidades socioemocionales con las contaban los 17 docentes en formación (estudiantes de LESI) de cuarto año:

- Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO): Es un instrumento compuesto por 161 reactivos, con dos opciones de respuesta (cierto/falso) que, permite obtener una medición de la inteligencia emocional en ocho escalas que conforman un perfil, dichas escalas son: *Inhibición de impulsos*: refleja la habilidad que tiene una persona para controlar el comportamiento impulsivo; *Empatía*: capacidad de los sujetos para sentir, comprender e identificar las emociones de los otros; *Optimismo*: actitud positiva que presentan los sujetos ante la vida; *Habilidad social*: se refiere a la capacidad de una persona para relacionarse con otras en situaciones convencionales; *Expresión emocional*: capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos; *Reconocimiento de logro*: capacidad de reflexión y autocrítica hacia los propios actos; *Autoestima*: capacidad que se tiene para reconocer la autoeficacia ante diversas situaciones; *Nobleza*: intención de actuar en beneficio de los demás aceptándolos y sin intentar dominar.
- Escala de Habilidades Sociales (EHS): Este cuestionario compuesto por 33 ítems explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes. La prueba cuenta con puntuaciones en 6 factores o subescalas: Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir "no" y cortar interacciones, Hacer peticiones e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

8.5 Resultados de la aplicación de instrumentos de evaluación

- PIEMO:

Gráfico 8.1 PIEMO



Tras la aplicación del PIEMO, se obtuvieron los siguientes resultados:

El 12% (2) de la población obtuvo puntuaciones altas.

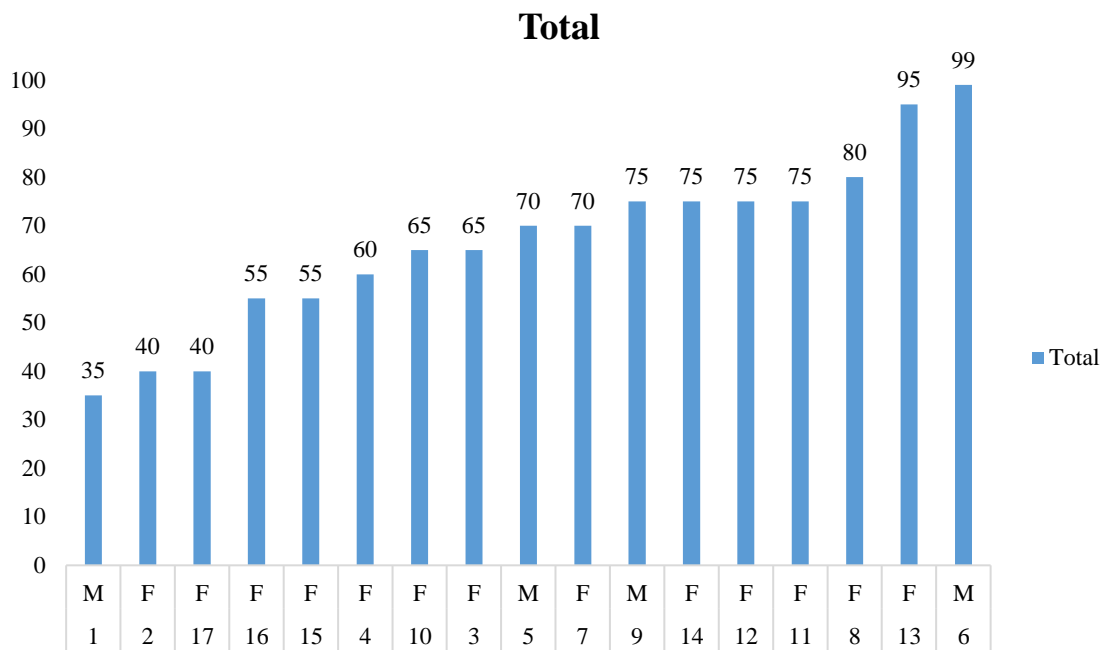
El 70% (12) de la población obtuvo puntuaciones dentro de la media.

El 18% (3) de la población obtuvo puntuaciones bajas.

Los resultados muestran que la mayoría de la población evaluada se encuentra dentro de la media, por lo que podemos decir que las habilidades de relación interpersonal, que pone de manifiesto el grupo en situaciones convencionales es de un estilo con modulación emocional y control de impulsos, importantes para un adecuado manejo de la inteligencia emocional, reflejando un coeficiente emocional medio (parámetros normales), salvo 3 personas que reflejan resultados bajos.

- EHS:

Gráfico 8.2 EHS



Tras la aplicación de la EHS, se obtuvieron los siguientes resultados:

El 82% (14) de la población obtuvo puntuaciones dentro de la media.

El 18% (3) de la población obtuvo puntuaciones por debajo de la media.

Los resultados muestran que la mayoría de la población evaluada se encuentra dentro de la media, lo cual los ubica de manera general en parámetros normales en términos de habilidades sociales, manejando un estilo de respuesta asertiva, salvo 3 personas que reflejan resultados bajos.

Tras la aplicación de ambas evaluaciones (PIEMO y EHS), se denota que la población en general obtuvo puntuaciones que van de acuerdo o por encima de la media, es decir, se encuentran en parámetros de normales en cuanto a un coeficiente emocional y comportamiento asertivo.

Por otra parte, se reportan algunas áreas de oportunidad (Habilidades sociales, Inhibición de impulsos y Nobleza, así como el Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto y Defensa de los propios derechos como consumidor), lo cual da pauta a poner énfasis a atender el comportamiento impulsivo, poco tolerante y de resolución de problemas, la capacidad de relacionarse y/o tendencia al aislamiento, así como las actitudes desinteresadas que los evaluados puedan manifestar en otros escenarios, para favorecer la mejoría de estas habilidades en situaciones cotidianas principalmente en el contexto educativo.

8.6 Marco teórico

En este apartado se muestra una revisión de los aspectos más relevantes sobre las habilidades socioemocionales, que contemplan el área afectiva (también llamada emocional) y la social: la inteligencia emocional y las habilidades sociales respectivamente; en cuanto a sus principales modelos.

8.6.1 La inteligencia emocional

De los primeros autores en formular el concepto de inteligencia emocional fueron Peter Salovey y John Mayer, quienes en 1990 publicaron el artículo *Emotional Intelligence*, donde abordan las diferentes líneas de investigación acerca de la inteligencia y las emociones.

8.6.2 Modelos de inteligencia emocional

Desde la introducción del concepto de inteligencia emocional se han desarrollado diferentes modelos teóricos, los principales son: el modelo de habilidad de Mayer y Salovey de 1997, el modelo de Bar-On 1997, y el modelo de competencias emocionales de Goleman de 1995.

- Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).** Estos dos autores definen la Inteligencia Emocional como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997). El planteamiento teórico de este modelo se ha ido reformulando conforme sus investigaciones, actualmente considera que inteligencia emocional se estructura a partir de cuatro ramas interrelacionadas de manera secuencial (Percepción emocional, evaluación y expresión de las emociones, Facilitación o asimilación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional) en el que la persona pone en práctica todas sus habilidades prácticamente al momento, donde cada habilidad se retroalimenta de la anterior para dar una respuesta.
- Modelo competencias emocionales (Goleman, 1995).** Debido a la publicación del libro Inteligencia Emocional de Goleman, el termino se popularizó de manera exponencial. En su obra afirma que la inteligencia Emocional está integrada por cinco componentes esenciales: 1) autoconsciencia, 2) autorregulación, 3) motivación, 4) empatía y 5) habilidades sociales, estas habilidades incluyen aspectos intra e interpersonales.
- Modelo de Bar-On (1997).** En 1980, Reuven Bar-On se adelantó al modelo de Salovey y Mayer (1990). En su tesis doctoral titulada *The development of an operational concept of psychological well-being* (Bar-On, 1983), utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*). No tuvo difusión hasta que se publicó la primera versión del *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997). Bar-On utiliza la expresión “inteligencia emocional y social” para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico. Su modelo se estructura de la siguiente forma (citado en Bisquerra, R. 2009): *Componente intrapersonal:* autoconsciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia. *Componente interpersonal:* empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social. *Componente de adaptabilidad:* solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad. *Gestión del estrés:* tolerancia al estrés, control de la impulsividad. *Estado de ánimo general:* felicidad, optimismo.

Tabla 8.1 Modelos actuales de inteligencia emocional

Mayer y Salovey (1997).	Bar-On (1997). Definición	Goleman (1995).
La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y razonar emocional y finalmente para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual	La inteligencia emocional es un conjunto de características no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y las demandas ambientales.	La inteligencia emocional incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo.
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción evaluación y expresión de las emociones. • Facilitación de las emociones en nuestro pensamiento. • Comprensión y análisis de las emociones. • Regulación reflexiva de las emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades intrapersonales. • Habilidades interpersonales. • Adaptabilidad. • Manejo del estrés. • Estado anímico general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciencia. • Automanejo. • Conciencia social. • Manejo de relaciones sociales.
Tipo de modelo		
Modelo basado en el procesamiento de la información	Modelo basado en habilidades emocionales y rasgos de personalidad	Modelo mixto basado en competencias sociales y emocionales.

Fuente: (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015)

8.6.3 Las habilidades sociales

El ser humano es eminentemente un ser social. Desde el primer instante de vida el individuo está inserto en una sociedad, de la cual aprende a ser miembro, interiorizando sus normas, costumbres, creencias y valores. Conforme avanza el tiempo y el individuo transita sus diferentes etapas de desarrollo, esta interacción se va haciendo más compleja, ya que requiere de una serie de diversas capacidades y conductas que favorezcan una adecuada interacción con los demás. El estudio de las habilidades sociales ha dado lugar a diferentes definiciones aportadas por los investigadores, como las que a continuación se enuncian:

De acuerdo con Kelly (1992) es posible definir las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Esta definición atiende a tres aspectos: entender la conducta socialmente hábil en términos de su posibilidad de llevar hacia consecuencias reforzantes, las situaciones interpersonales en las que se manifiestan habilidades sociales y describir la conducta socialmente competente de modo objetivo.

Por su parte, Caballo (1993), refiere que las conductas socialmente habilidosas son aquellas en las que el individuo en un contexto interpersonal expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, resolviendo los problemas inmediatos de la situación y reduciendo las probabilidades de futuros problemas.

Otra definición de habilidades sociales considera que son “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 1999). Entre las diferentes definiciones existen también algunas similitudes que permiten identificar las habilidades sociales como conductas que se adquieren a través del aprendizaje (teniendo componentes: motores, socioafectivos, cognitivos y comunicativos), las cuales se dan en respuestas específicas a situaciones concretas, además de estar ligadas a la relación con otras personas. Esto permite entender que, las habilidades sociales comprenden un conjunto de comportamientos que se requieren para tener relaciones satisfactorias entre iguales y adultos, lo que da lugar al manteniendo relaciones positivas y la capacidad de afrontar las demandas del ámbito social de manera adecuada.

8.7 Propuesta de intervención

Objetivo. Favorecer en la psicóloga y los docentes en formación (estudiantes de LESI), el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de una intervención grupal, que les permita mejorar su práctica educativa, así como su crecimiento profesional y personal.

Como se ha mencionado anteriormente, en este proyecto se propone impulsar la formación/profesionalización de los estudiantes de LESI (y de la autora de esta propuesta) en el área socio afectiva, que permita principalmente fortalecer sus habilidades socioemocionales, aunado a ello se contempla que esta intervención tenga un impacto favorable en la manera en la que se lleva a cabo la práctica docente de los involucrados. Para este proceso se contemplan las siguientes FASES:

- **Diagnóstico.** Esta fase tiene por finalidad identificar la situación problemática, es decir, aquellas dificultades que se detecten y se deseen cambiar o mejorar, para ello se recopiló información a través de prueba y cuestionarios contestados por los estudiantes de LESI, así como de la reflexión y análisis de la autora de esta propuesta, reportado en los primeros apartados.
- **Plan de Acción.** En esta fase el objetivo principal es generar el diseño de una propuesta de cambio y mejoramiento (a partir de los resultados obtenidos en la fase de Diagnóstico), en la que también se contemplen métodos para evaluar los resultados obtenidos. Esto se hace a través de una planificación en la cual se ha tomado en cuenta las hipótesis de acción, y los objetivos previamente definidos. Por lo que el plan de trabajo estará dividido en tres momentos, cada uno de los cuales contará con cuatro sesiones semanales de trabajo grupal de dos horas de duración, las actividades estarán divididas en inicio, desarrollo y cierre.

Tabla 8.2 Plan de acción

Plan de acción
<p>Objetivos:</p> <p>General: favorecer en la psicóloga y los docentes en formación (estudiantes de LESI), el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de una intervención grupal, que les permita mejorar su práctica educativa, así como su crecimiento profesional y personal.</p> <p>Primer momento. Comportamiento asertivo. En este ámbito se busca establecer relaciones interpersonales armónicas y asertivas, mediante la identificación de los estilos de comportamiento: pasivo, agresivo y asertivo. Reconocer el propio estilo de conducta y de esta manera realizar los cambios pertinentes.</p> <p>Segundo momento. Expresión y regulación de emociones. Este ámbito está orientado al reconocimiento, regulación y expresión adecuada de las propias emociones, mediante la identificación de lo que se siente, buscando expresarlo de manera asertiva, así como una adecuada autorregulación donde se respeten las emociones propias y de los demás.</p> <p>Tercer momento. Resolución de conflictos. En este ámbito se busca la adquisición de estrategias para la solución de problemas de manera más eficaz, mediante el análisis de las situaciones problemáticas, la toma de decisiones, dando respuesta asertiva ante la situación de conflicto.</p>
<p>Meta:</p> <p>Lograr el incremento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de LESI en comparación con los resultados obtenidos en el diagnóstico, y al menos en una de las siguientes categorías: comportamiento asertivo, expresión y manejo de emociones, y la resolución de conflictos</p>
<p>Estrategias:</p> <p>Enseñanza de conductas (habilidades) específicas poniéndose en práctica para que posteriormente se integran al repertorio conductual del sujeto, mediante el uso de instrucciones, modelado, ensayo de conducta, refuerzo, retroalimentación y tareas para casa, entre otras.</p>

- Acciones.** Esta fase tiene por finalidad implementar la propuesta de acción, conducida por la autora de este texto, involucrando a los estudiantes, donde las actividades planeadas lleven a una nueva forma de actuar, de innovación y mejora de la práctica, razón por la cual las sesiones, estarán constantemente sujetas a una evaluación y análisis de los resultados. Las *principales estrategias* para utilizar en cuanto al desarrollo de las sesiones y habilidades socioemocionales se encuentran las siguientes:

Instrucciones: Es importante explicar que habilidad o cual de sus componentes va a recibir tratamiento ese día y argumentar su significación e importancia. El propósito es que se comprenda mejor cuales son las metas de ejecución concretas.

Modelado: La exposición a un modelo que desempeña correctamente las conductas de que se trata de entrenar permite su aprendizaje observacional. Los modelos podrán presentarse en vivo o mediante algún video.

Ensayo de conducta. Una vez realizada la introducción de los repertorios que forman parte de una habilidad y de la observación de un modelo, resulta importante ponerlo en práctica, con el ensayo de conducta es posible aproximarse a situaciones similares al ambiente natural.

Role-play. Comienza con una descripción de una situación problemática. Una persona tendrá un rol antagonista, un comportamiento poco razonable, la otra persona tendrá que llevar a cabo respuestas acordes a los componentes aprendidos sobre las habilidades trabajadas.

Reforzamiento y retroalimentación. Es recomendable realizarlo después del ensayo conductual. Sirve para mantener y reforzar las habilidades apropiadas durante los ensayos y corrigen continuamente las ejecuciones no deseables del sujeto. Esta retroalimentación ha de ser clara, directa y ceñida a los aspectos específicos de la conducta puesta en práctica.

Tareas para casa. Se programan de menor a mayor dificultad, en relación a las habilidades trabajadas durante la sesión.

Formato grupal. Cuando se hace uso de un formato grupal, el propio grupo ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes pueden practicar con los demás y distintas personas puedan ejecutar diferentes papeles y dar la retroalimentación que facilita el aprendizaje.

Además de lo antepuesto, se tomará en cuenta el uso de otras técnicas y estrategias como la escucha activa y resolución de conflictos, también aquellas que promuevan la introspección (propia y la de los estudiantes de LESI), como llevar un diario o bitácora, entre otras. Así como atender el clima del aula, procurando un ambiente cálido de confianza, manteniendo relaciones favorables que den lugar a la participación y buen logro de los objetivos planteados.

- **Observación.** Esta fase tiene como objetivo principal atender los efectos producidos tras la implementación de las acciones, para su realización se propone que la autora realice una observación participante, primeramente, durante la aplicación de las sesiones programadas, y posteriormente en las aulas donde los estudiantes de LESI realizan sus prácticas docentes, lo cual permita ampliar la perspectiva del impacto de las acciones y dar pauta al proceso de reflexión.
- **Reflexión.** Esta fase constituiría la última parte del ciclo, la cual pretende recapitular lo sucedido en torno a la aplicación de acciones, hacer una revisión constante de lo realizado, para detectar aquellas propuestas que no hayan sido del todo efectivas o en las que haya existido algún tipo de dificultad o problemática no contemplada inicialmente o por el contrario si la implementación cuenta con actividades útiles y efectivas. La meta última está íntimamente relacionada con la transformación de la propia práctica, trayendo mejores resultados en la misma.

8.8 Paradigma, metodología y diseño de investigación

En primer lugar, se contextualiza el paradigma de base: sociocrítico, para el cual, la realidad es construida intersubjetivamente, socialmente y de manera experiencial, de tal manera que el conocimiento es un proceso constructivo de comprensión crítica y acción sobre la realidad, aquí el proceso de investigación promueve la incorporación la subjetividad e intereses del investigador, en una metodología dialógica y participativa, donde la acción transformadora juega el rol principal.

Esto permite reconocer el método cualitativo como el óptimo para este tipo de investigación, debido a que su objeto de estudio son los hechos de la subjetividad relativos a la comprensión del significado de las acciones humanas, compatible con las habilidades socioemocionales. En cuanto a sus técnicas e instrumentos de evaluación se encuentran: observación participante y análisis en profundidad, instrumentos poco o no estructurados como, guías de observación, entrevistas, grupos de discusión, entre otros, así como procedimientos de estrategias abiertas, flexibles y emergentes.

El modelo de investigación-acción que se llevará a cabo es el de Lewin, el cual implica una “espiral de ciclos”, un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción. Las actividades básicas en la primera fase consisten en: identificar una idea general, reconocer la situación, efectuar una planificación general, desarrollar el plan general, a partir de esto se generan las actividades de la segunda fase de la acción que consisten en la implementación, evaluación del proceso, revisión del plan general y así desarrollar la tercera fase de la acción, de implementación y evaluación del proceso.

Un importante resultado de la investigación-acción es el cambio que genera en la comprensión de la práctica profesional, por lo que será necesario mostrar cómo ha ido ocurriendo el cambio describiendo el proceso, mediante la recogida de datos. Las técnicas más utilizadas, son las estrategias interactivas (entrevista, observación participante, análisis documental) y los medios audiovisuales (video, fotografía, diapositivas), razón por la cual se dará prioridad a aquellas que evidencien la calidad del curso de acción emprendido, que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción.

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para el primer momento de la intervención, considerando su propósito, la información que se desea obtener y el diseño del instrumento.

El diario del docente busca registrar las experiencias y los resultados obtenidos de la práctica pedagógica de manera progresiva, dando cabida a la evaluación y reconstrucción de las prácticas. Para ello se ha considerado incluir los siguientes datos: Fecha, No. De sesión, Propósito, Situaciones de aprendizaje, Descripción de las actividades, Interacción e intervenciones, Reflexiones, Comentarios y observaciones.

Observación, permitirá registrar el comportamiento y desempeño que tienen los participantes en relación con los objetivos planteados en este primer bloque sobre el comportamiento asertivo, adaptado de Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social (SECHS). (Caballo, 1987), donde se consideran los componentes: no verbales (expresión, mirada, postura, contacto), paralingüísticos (volumen, entonación, fluidez, claridad) y verbales (contenido, atención, preguntas y respuestas).

La entrevista, para explorar la opinión del alumno respecto a la implementación del primer momento (correspondiente a comportamiento asertivo), consta de 12 preguntas donde se cuestiona sobre una buena práctica docente, sobre los contenidos y su relevancia en la vida personal y profesional, las interacciones dentro del aula, las habilidades del facilitador, aspectos positivos y negativos, así como recomendaciones de mejora.

8.9 Resultados del primer momento de la intervención

Resultados de los diarios del docente:

Durante la aplicación de este primer bloque correspondiente a comportamiento asertivo, se realizaron actividades de diferente tipo, siendo las principales: la representación de roles y la identificación de situaciones o desacuerdos entre personas. El trabajo fue realizado en su mayoría de manera individual o por parejas y en menor medida tareas grupales.

En las sesiones los participantes siguieron las indicaciones de la facilitadora, el involucramiento y el nivel de participación de los asistentes fue variable de sesión a sesión, sin embargo, la mayoría de los asistentes logro los objetivos planteados.

En las actividades que llevo a cabo la representación de roles, se pudo observar que los participantes E3, E4, E10, E13 lograron tener un desempeño asertivo, los participantes E9, E6, E14 llegan a dar un dialogo asertivo, el cual durante o al final de la conversación puede dejar de serlo, es necesario cuidar la postura, tono y entonación para que se mantenga el rol asertivo, en los participantes E12 y E16 se observó cierta dificultad para improvisar un dialogo asertivo, su mensaje puede ser vago o no concretar el objetivo, en el E7 inclusive llevo a tener una respuesta de tipo pasivo.

Con respecto a los registros se observa que los participantes: E1, E2, E4, E5, E8, E10, E13 y E14 manifiestan situaciones y comportamientos con mayor tendencia a lo asertivo, e inclusive contemplan algunas sugerencias de mejora, sobre todo en las cuestiones del tono y el contenido de la frase.

Tras la implementación de las sesiones, se puede notar que la mayoría de los participantes hizo uso de frases asertivas, utilizó un tono de voz medio, una postura tendiente a relajada y contacto ocular. Los indicadores que tienen variación son la entonación o el contenido del mensaje, que comienza asertivo y conforme la charla puede cambiar, perdiendo la claridad o el objetivo. Sobre las temáticas referentes a la escucha activa y hablar en primera persona se requiere continuar con ejercicios prácticos para que los estudiantes puedan realizarlo de manera más fluida y espontánea.

Resultados guía de observación habilidades sociales:

Tabla 8.3 Resultados de la observación

ALUMNOS.	Componentes no verbales				Componentes paralingüísticos				Componentes verbales				OBSERVADOR
	EXPRESIÓN FACIAL. Frecuentes expresiones positivas.	MIRADA. Contacto ocular.	POSTURAS. Abierta y mostrando aceptación.	DISTANCIA / CONTACTO FÍSICO. Buena impresión de acercamiento.	VOLUMEN DE LA VOZ. Moderado da impresión muy positiva.	ENTONACIÓN. Entonación, muy animada y expresiva.	FLUIDEZ. Sin perturbaciones ni pausas.	CLARIDAD. Pronuncia las palabras muy claramente.	CONTENIDO. Contenido muy interesante, muy animado, variado, adecuado a la situación.	ATENCIÓN PERSONAL. Muy buen interés por la otra persona.	PREGUNTAS. Preguntas variadas y muy adecuadas.	RESPUESTAS A PREGUNTAS. Respuestas muy adecuadas y de duración correcta.	
E6	Normal	Muy Agradable	Agradable	Agradable	Muy Agradable	Desagradable	Normal	Normal	Agradable	Muy Agradable	Normal	Normal	E16
E9	Agradable	Agradable	Normal	Normal	Agradable	Agradable	Normal	Muy Agradable	Agradable	Muy Agradable	Agradable	Agradable	E10
E10	Agradable	Agradable	Normal	Muy Agradable	Normal	Agradable	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	E13
E13	Muy Agradable	Muy Agradable	Agradable	Normal	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	E6
E14	Muy Agradable	Muy Agradable	Muy Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	Agradable	E9
E16	Normal	Normal	Agradable	Agradable	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Agradable	Normal	E14

El E6 en cuanto a los componentes no verbales obtiene puntuaciones positivas, en mayor medida respecto a la mirada (contacto ocular). En los componentes paralingüísticos presenta un muy agradable Volumen de voz, sin embargo, requiere trabajar en la su entonación para direccionar su comunicación asertiva. En cuanto a los componentes verbales, obtiene puntuaciones de muy agradables en cuanto a su atención personal y agradable el contenido.

El E9 en cuanto a los componentes no verbales obtiene puntuaciones de agradable en dos de cuatro categorías, siendo estas la expresión facial y la mirada (contacto ocular). En los componentes paralingüísticos presenta en su mayoría puntuaciones de agradable y un muy agradable en cuanto al volumen de voz y la entonación, así como en la claridad. Sobre los componentes verbales, es donde obtiene puntuaciones más favorables pues tanto en contenido, atención, preguntas y respuestas obtiene agradables.

El E10 respecto a los componentes no verbales obtiene puntuaciones de agradable en dos de cuatro categorías, siendo estas la expresión facial y la mirada (contacto ocular), así como un muy agradable en cuanto a la distancia que mantiene con su interlocutor. En los componentes paralingüísticos su puntuación más alta (agradable) es la entonación. Sobre los componentes verbales, obtiene puntuaciones de normal, por lo cual sería recomendable practicar más esta área.

El E13 obtiene todas las categorías en la puntuación de agradable y algunas en muy agradable (expresión facial y mirada), salvo el indicador distancia que es calificado como normal. Lo cual muestra un general manejo del comportamiento asertivo.

El E14 obtiene todas las categorías en la puntuación de agradable y algunas en muy agradable (expresión facial, mirada y postura). Lo cual muestra un general manejo del comportamiento asertivo.

El E16 solo obtiene tres indicadores en la calificación de agradable, siendo postura, distancia y preguntas, en las demás categorías sus puntuaciones son “normal”, por lo cual continuar poniendo en práctica para mejorar su desempeño en todos los componentes.

8.10 Resultados entrevista

Objetivo de la entrevista Explorar la opinión del alumno respecto a la implementación del primer momento (correspondiente a comportamiento asertivo).

De acuerdo con las respuestas obtenidas por parte del E1, podemos encontrar los siguientes resultados:

Tabla 8.4 Categorías E1

No.	Categoría	Respuestas
1.	Buena práctica docente.	Conocer las características del grupo y el aula. Contexto escolar. Facilitar los materiales acordes.
2.	Contenidos más interesantes vistos en el taller.	Conocer los comportamientos de los alumnos y cómo interactúan.
3.	Contenidos menos interesantes /no agradables vistos en el taller.	Falto conocer acerca de cómo desarrollar actividades respecto al comportamiento de un alumno.
4.	Relevancia de los contenidos en la práctica profesional.	Contexto y buena comunicación en la clase.
5.	Relevancia de los contenidos en la vida personal.	Saber cómo controlarse y tener mayor flexibilidad con sus alumnos.
6.	Interacciones en el aula.	Bueno. Grato.
7.	Participación en el aula.	Buena.
8.	Habilidad para dar instrucciones por parte del instructor.	Buena, clara y precisa.
9.	Habilidad para dar retroalimentación por parte del instructor.	Buena.
10.	Dominio del tema por parte del instructor.	Excelente.
11.	Habilidad para generar un ambiente de confianza.	Bueno.
12.	Habilidad para generar un ambiente respeto.	Bueno.
13.	Habilidad para generar un ambiente de motivación.	Bueno.
14.	Aspectos más favorables.	Aprender sobre el comportamiento y cómo actuar ante ese comportamiento.
15.	Aspectos menos favorables.	Falto ahondar en situaciones escolares, para saber cómo realizarlas o actuar ante esos casos.
16.	Recomendaciones de mejora.	Variación de las actividades y su intensidad. Considerar el área kinestésica.

De acuerdo con las respuestas obtenidas por parte del E10, se encontró lo siguiente:

Tabla 8.5 Categorías E10

No.	Categoría	Respuestas
1.	Buena práctica docente.	Dominio del tema. Uso de secuencia didáctica. Cubrir necesidades de los alumnos.
2.	Contenidos más interesantes vistos en el taller.	Características de una persona asertiva.
3.	Contenidos menos interesantes /no agradables vistos en el taller.	Ninguno.
4.	Relevancia de los contenidos en la práctica profesional.	Uso de la comunicación y expresión con los alumnos.
5.	Relevancia de los contenidos en la vida personal.	Uso de comunicación asertiva con la familia.
6.	Interacciones en el aula.	Buenas. Salvo cuando hay distracciones.
7.	Participación en el aula.	Buena. Se puede mejorar.
8.	Habilidad para dar instrucciones por parte del instructor.	Buena, clara y precisa.
9.	Habilidad para dar retroalimentación por parte del instructor.	Buena.
10.	Dominio del tema por parte del instructor.	Bueno.
11.	Habilidad para generar un ambiente de confianza.	Bueno.
12.	Habilidad para generar un ambiente respeto.	Bueno.
13.	Habilidad para generar un ambiente de motivación.	Bueno.
14.	Aspectos más favorables.	Representación de roles pasivo, agresivo y asertivo.
15.	Aspectos menos favorables.	Aun se requiere ir punto por punto, dando seguimiento a la par por cada alumno.
16.	Recomendaciones de mejora.	Implementación de dinámicas en equipos. Que el docente se integre en las dinámicas. No darse por vencido.

8.11 Análisis de la obtención de información

Tras la recogida de información con los instrumentos de evaluación empleados (diario del docente, observación y entrevista) es posible apreciar los siguientes elementos que comprenden el primer bloque (comportamiento asertivo) correspondiente al momento uno de esta intervención:

Sobre los contenidos, de manera general, fueron bien recibidos por los participantes, considerados como acordes a las temáticas y actividades presentadas para su aprendizaje, siendo las características del comportamiento asertivo el de mayor interés, así como la representación de diferentes situaciones. La mayoría de los participantes evaluados puntúo estar de acuerdo en que los temas fueron relevantes en su vida personal y profesional, durante las sesiones con sus aportaciones y ejercicios se reflejó que de alguna medida lo han puesto en práctica, particularmente, los participantes E1 y E10 mencionaron la importancia del uso de la comunicación y expresiones con sus alumnos, así como el reconocimiento del contexto.

La mayoría de los participantes consideró haber logrado los objetivos de este bloque, tomando en cuenta la identificación de aspectos relevantes sobre sí mismo, de los componentes del asertividad, así como diferenciar los estilos pasivo y agresivo, hacer uso de la comunicación asertiva y poner en práctica la escucha activa y comunicarse con fluidez y seguridad al exponer y defender argumentos de manera respetuosa. En relación, pudo observarse que los participantes cuentan, en su mayoría, con un desempeño bueno en cuanto al comportamiento asertivo, como es el caso de los participantes: E3, E4, E10, E13 sin embargo, es necesario mantenerlo en práctica, así como mejorar en los componentes paralingüísticos y verbales (E9, E6, E14), en los participantes E12 y E16 se observó cierta dificultad para improvisar un dialogo asertivo, su mensaje puede ser vago o no concretar el objetivo, en el E7 inclusive llego a tener una respuesta de tipo pasivo. Sobre las interacciones dentro del aula, hubo opiniones distintas, si bien los participantes realizaron las actividades encomendadas, también es cierto que la asistencia y la puntualidad no fue del 100%. El rendimiento, interés y motivación de los participantes fue fluctuante durante cada sesión y entre sesiones. Sobre las habilidades del facilitador, Los estudiantes evaluados, E1 y E10 calificaron las categorías de dar instrucciones, retroalimentación y dominio del tema como buenas. Los aspectos calificados como positivos mencionados fueron: actitud para aprender, diálogos, uso de actividades creativas dinámicas, los juegos divertidos y los contenidos muy atractivos, el uso de diversas situaciones para reafirmar lo visto, así como poner en práctica una actitud asertiva en clase.

Los aspectos calificados como negativos mencionados fueron: la personalidad en algunos casos, el tiempo y la inasistencia, el tener sueño y no siempre llegar temprano, la poca participación de los compañeros de taller. Aquí también podemos agregar que los participantes se encontraban con otros compromisos escolares que dividían su atención. En cuanto a las recomendaciones de mejora, los E1 y E10 sugirieron que el docente, implemente dinámicas en equipos, que tenga variación en cuanto a su tipo e intensidad, además de que el docente se integre en ellas. Agregando el no darse por vencido ante la posible apatía. Los datos descritos con anterioridad permiten dar respuesta a las cuestiones relacionadas con la reflexión de la propia práctica, comenzando con el área de las limitaciones del trabajo realizado, la principal, todo aquello que pudiera ya estar establecido y que escapaba a decisiones que pudiera tomar la autora, como el horario, la carga académica de los estudiantes, las otras actividades que se desarrollaban a la par en la escuela (las cuales podían ser ruidosas), la dinámica existente en el grupo, entre otros factores, mismos que tuvieron una influencia en cómo se desarrolló la intervención y los resultados de esta. Sobre el propio grupo la afectación estuvo reflejada en cierto ausentismo y cansancio de los estudiantes, así como una participación que oscilo entre regular y buena, reflejando un ambiente de aula a momentos agradable y otros un poco apático.

Siguiendo con la reflexión y considerando una autoevaluación sobre el proceso realizado, se rescatan los que, a juicio propio, serían los factores negativos y los positivos, comenzando por los primeros: existió dificultad para impactar en el buen ánimo de los participantes, ligado a la generación de un ambiente de mayor confianza, pudiera estar relacionado con que en este primer momento hubo poca interacción o menor involucramiento con los participantes durante las actividades propuestas, por otro lado, aunque la actitud que se tomó durante las sesiones fue evaluada como positiva, también fue considerada ausente de cierta rigidez, lo cual invita a pensar que los estudiantes de LESI prefieren que el docente tome una actitud más dura o rígida.

Por otra parte, en cuanto a los factores considerados como positivos de la propia práctica: se prioriza por una actitud amable durante las sesiones (asertiva), que no decayó o no se contagió de la apatía que pudiera existir entre algunos participantes, se mantuvo motivación por el quehacer en el aula, en la implementación de actividades, también existió un constante dominio del tema, parte fundamental del rol como docente.

En cuanto a las competencias adquiridas a lo largo de este primer bloque, se rescatan: el mantenimiento de disposición, apertura y persistencia al trabajo con el grupo y la habilidad para relacionar el contenido con ejemplos de la vida cotidiana de los participantes.

8.12 Reflexiones primer momento

Retomando una de las aseveraciones de Freire (2004) en la que se menciona que la manera en cómo se puede mejorar la próxima es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer, ahora se plantean las reflexiones a considerar para la implementación de un segundo momento de intervención:

Aunque los objetivos y contenidos de este bloque fueron cubiertos en su mayoría, se requiere dar continuidad en las siguientes sesiones para que los aprendizajes tengan mayor consolidación. Las actividades propuestas fueron acordes al contenido, sin embargo, es viable considerar la diversificación de estas incluyendo más actividades de tipo grupal.

Con la finalidad de influir positivamente en el interés y motivación de los participantes, se sugiere continuar con un buen entusiasmo, uso de materiales, relacionar los contenidos con ejemplos claros y de la vida cotidiana con los que los alumnos se puedan identificar, además de diversificar actividades buscando involucrar a los participantes e incrementar la conexión entre docente y estudiantes.

A manera de cierre, extendiendo la reflexión de Rodríguez & González (2020) sobre el hecho que sigue siendo preciso abordar los numerosos desafíos, no exentos de obstáculos pero sí susceptibles de mejora, orientados a la acción, a la reflexión y al compromiso docente, se considera que es altamente aplicable a la educación socioemocional, donde hay que continuar el recorrido, ser constantes para consolidar logros que cada vez generen mayor y mejor impacto en el entorno educativo así como en la sociedad.

8.13 Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis. S. A.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Casanova, M. A. (1991). *La Sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castro Santander, A. (2014). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Editorial Morata.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2015). *La Inteligencia Emocional y educación*. España: Editorial grupo 5.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

- Fontes de Gracia, S., (2001). *Diseño de investigación en psicología*. España: UNED.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gardner, H. (2005). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Graham, G., (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Desclée De Brouwer.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre (2004). *La investigación–acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Malaga-Villegas, S. (2019). *Hacia una complejidad del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica*. Actualidades Investigativas en Educación, 19(1), 29-29.
- Monjas, M. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niñas y niños en edad escolar*, Madrid: CEPE.
- Navarrete, E. (2016). *Investigación – acción de la reflexión a la práctica educativa*. México: Colofón.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015), *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO, 2015, p. 37.
- Perales, R., (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Perrenoud, F., (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.
- Porlán, R. & Martín, J. (1991). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Rodríguez, J., (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima: Doxa.
- Rodríguez, A. & González, Y. (2020). *La producción científica en Educación Inclusiva: avances y desafíos*. Revista Colombiana de Educación, 1(78).
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, 9 (3), 185-211.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*.