

# La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México

Emotional competence as a challenge in teaching training and updating. Reflections based on a case study of basic education in Mexico

Esther Alvarez Bolaños. *estabol7@hotmail.com*  
Instituto Universitario Internacional de Toluca  
México  
Recibido:19-06-2018  
Aprobado: 04-09-2018

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo fundamentar la pertinencia de la competencia emocional en el perfil profesional de los docentes, en virtud de su expresión en la formación socioemocional de los estudiantes y el bienestar emocional de los maestros. Se parte de los resultados de un estudio de caso realizado en una escuela secundaria en México, en el que, aunque los docentes intervinientes reconocen la importancia de las competencias emocionales en la escuela, tienden a considerarlas solo con un fin instrumental para controlar al grupo y sobrellevar el estrés, y no como una competencia básica que contribuye a su desarrollo profesional y humano.

A partir de estos resultados, se fundamenta la necesidad de fortalecer las competencias emocionales de los docentes mexicanos en la formación inicial y continua, ante el advenimiento del nuevo *Modelo Educativo para la educación obligatoria* y su implementación en el ciclo escolar 2018-2019.

**Palabras clave:** Competencia emocional, interacción maestro-alumno, formación docente, reforma, Modelo Educativo.

## Abstract

The aim of this article is to substantiate the relevance of emotional competence in the professional profile of teachers, which is expressed in the socio-emotional formation of students and emotional well-being of teachers. This work is based on the results of a case study of a middle school in Mexico, in which although the teachers involved do recognize the importance of emotional competences in school, they tend to consider them only with an instrumental purpose to control the group and cope with stress, and not as a basic competence that contributes to their professional and human development.

Based on the results, the study focuses on the need to strengthen the emotional competences of Mexican teachers during the initial and continuous training before the advent of the new Educational Model for Compulsory Education and its implementation in the school cycle 2018-2019.

**Key words:** Emotional competence, teacher-student interaction, teacher formation, reform, Educational Model.

## Introducción

### La educación emocional en Latinoamérica

Como efecto de los vertiginosos avances de la ciencia, la tecnología y los complejos procesos globales de los últimos años, los sistemas educativos en el mundo y en la región, han venido replanteando no sólo los fines mismos de la educación y la escuela, sino las competencias que tanto los estudiantes (y sus familias), como los docentes, hoy deben desarrollar para afrontar la vida con sus cambios constantes e incertidumbre predominante en todos los órdenes; y en el caso particular del profesorado además, para encontrar significado a su labor y poder desempeñarse con la eficacia que demanda la calidad educativa.

Las tendencias en las reformas curriculares en la región, colocan hoy en el foco de atención la educación emocional, a partir de líneas de investigación que tienen como antecedente la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en los años ochenta, y la posterior profundización en el análisis de la inteligencia personal (intra e interpersonal) que se registra a través de diversos estudios sobre Inteligencia Emocional como los de Peter Salovey, John Mayer y Daniel Goleman en Estados Unidos en los años noventa. (Goleman, 1995)

En este marco teórico, la línea de investigación se ha desarrollado en paralelo entre España y América Latina en años recientes, con los aportes de Rafael Bisquerra Alzina, catedrático e investigador de la Universidad de Barcelona, quien desde mediados de los años noventa se ha dedicado a profundizar sobre el estudio de las emociones en el ámbito educativo; y los trabajos de Desireé Ruiz Aranda, Natalio Extremera y Pablo Fernández Berrocal de la Universidad de Málaga, este último dirigiendo diferentes proyectos relacionados con la evaluación y el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

En Latinoamérica, concretamente en Chile, destacan los trabajos de Juan Casassus (2007), en cuanto a la importancia de las emociones en la vida del hombre; en su obra “La educación del ser emocional”, el autor analiza el papel de las emociones frente al paradigma de la razón, reflexiona sobre el desarrollo de la conciencia que permitirá educar ese ser emocional que junto con la dimensión racional-mental y la físico-corporal conforman al ser humano. En la tercera parte de esta obra Casassus (2007) profundiza sobre las emociones en el ámbito educativo, haciendo referencia a los resultados de una amplia investigación que realizó en 1994 sobre los factores que inciden en el aprendizaje, encontrando que el clima emocional en el aula, específicamente las variables de las relaciones entre los estudiantes y sus pares, y de los estudiantes con sus profesores, tiene un peso significativo en el aprendizaje. Otro hallazgo interesante de este estudio de Casassus (2007) es que la desatención a las

necesidades afectivas y emocionales de los estudiantes como: ser escuchados, respetados, reconocidos, aceptados por sus pares, integrados como parte de un grupo o comunidad, comprendidos en sus inquietudes y necesidades de autonomía por los padres y profesores, se convierte en causa de violencia y comportamientos agresivos que impactan tanto en el aprendizaje, como en su sano desarrollo emocional.

En el caso de Cuba, se han realizado en los últimos años algunas investigaciones sobre inteligencia emocional en los ámbitos laboral y educativo, destacando la obra de Leite (2004): “Emociones, sentimientos y afectos”, así como las investigaciones realizadas por Fernández, A. M.; Álvarez, M.I.; Valcárcel, N.; Gutiérrez, G.; y Reinoso, C., entre 1997 y 2012. También sobresale el trabajo de los investigadores del Proyecto de Habilidades Sociales de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona entre 2010 y 2016, que demuestran insuficiencias en el control y autocontrol socioemocional de los estudiantes y profesores de las carreras pedagógicas. No obstante estos esfuerzos, Gisela Gutiérrez (2016) señala la necesidad en ese país caribeño, de profundizar sobre esta línea de investigación con el propósito de hacer “evolucionar la situación educativa hacia entornos más saludables para los estudiantes, para los profesionales de la educación y para toda la sociedad”. (p. 10)

Respecto a Argentina, hay que destacar los esfuerzos de distintas instancias para impulsar no solo la línea de investigación, sino la reciente aprobación en las Cámaras de Representantes de las provincias de Corrientes y Misiones, del proyecto de ley que propone incorporar al currículo la educación emocional en forma sistemática y transversal en el sistema educativo público, de gestión estatal y privada, temáticas como autoestima, autoconciencia, autoconocimiento, autocontrol y empatía para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes y las familias, como estrategia para lograr mejores ambientes sociales. En la provincia de Misiones:

La ley, sancionada (...) por la Cámara de Representantes, crea una comisión transdisciplinaria que será la encargada de capacitar a los docentes, diagnosticar la salud socio-emocional de la institución educativa y promover técnicas de aprendizaje e interacción en relaciones intra e interpersonales; entre otras funciones. (Misiones Online, 2018)

En el caso de México, como producto de la más reciente Reforma Educativa, se ha replanteado el currículo a través de una nueva propuesta, surgiendo así el denominado nuevo “Modelo Educativo para la educación obligatoria, educar para la libertad y la creatividad”, a implementarse desde los niveles de preescolar hasta bachillerato a partir del presente ciclo escolar 2018-2019, el cual incluye como una innovación en el currículo obligatorio el componente Educación socioemocional, componente que se examinará más adelante en este trabajo, y que junto con las Artes y la Educación Física conforman las Áreas de desarrollo personal y social, otorgando con ello un relevante lugar a la atención de las emociones en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, a la formación de competencias para relacionarse y convivir con los demás, y a su desarrollo como seres sanos, creativos y productivos.

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que la tendencia al énfasis conceptual de las ciencias sociales y humanas en los aspectos emocionales del ser humano, que ha llegado a denominarse incluso como revolución emocional, y la orientación de las políticas públicas hacia la consideración del desarrollo socioemocional en los ámbitos educativo y laboral, también ha sido objeto de críticas, al valorarse como una moda insuficientemente fundamentada en lo académico y como una política instrumental que favorece la explotación laboral y la adaptación acrítica del individuo a la sociedad.

## La competencia emocional

La Declaración de Incheon (2015) reconoce que el gran desafío para una educación de calidad a desarrollar en las nuevas generaciones “competencias básicas de lectura, escritura, cálculo y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel” (UNESCO, 2015). Tales consideraciones imponen al docente del siglo XXI un gran reto que le demanda no solo consolidar sus competencias técnico-disciplinares, sino también su desarrollo humano y competencia emocional; esta última se perfila en nuestros días, incluso, como una competencia emergente que permite al profesorado intervenciones eficaces en contextos cada vez más desafiantes<sup>1</sup>, así como coadyuvar al sano desarrollo socioemocional de los estudiantes, preservar su salud física y emocional, además de regular con empatía y creatividad algunas conductas disruptivas que obstaculizan el aprendizaje en el aula.

En el ámbito educativo hoy se discute la necesidad del desarrollo de habilidades socioemocionales; sin embargo, en el presente trabajo se ha optado por el concepto de *competencia emocional* por tratarse de un enfoque más integral. Según Bisquerra y Pérez (2007), el concepto de competencia ha evolucionado y trascendido más allá del ámbito profesional o laboral, como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar con eficacia tareas propias o resolver problemas en el ejercicio profesional. A decir de Bisquerra y Pérez (2007), una competencia se concibe como: “(...) la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. (p.63)

Las competencias según Bisquerra y Pérez (2007), se caracterizan por ser individuales o grupales, no transferibles; implican saberes, habilidades, actitudes y conductas, capacidades formales e informales, aprendizaje continuo y experiencias, y constituyen un potencial de movilidad o de actuación eficaz en contextos determinados. Tras la revisión de numerosas clasificaciones, Bisquerra y Pérez (2007) las agrupan en dos dimensiones: *competencias de desarrollo técnico-profesional* y *competencias de desarrollo socio-personal*.

---

<sup>1</sup> En el caso de los docentes mexicanos en la Encuesta Talis (2013) que acompaña cada tres años la aplicación de la Prueba PISA, se afirma que: “Los maestros en México trabajan en entornos más desafiantes y se sienten menos preparados para hacer su trabajo (...)”. (OCDE, 2013, p.1)

Las competencias de *desarrollo técnico-profesional o funcionales*, se refieren al cúmulo de conocimientos y procedimientos aplicables en un determinado ámbito profesional o de especialización: “Se relacionan con el ‘saber’ y el ‘saber hacer’ necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64).

Las competencias de *desarrollo socio-personal* han recibido distintas denominaciones en el ámbito laboral, como: “competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.” (Bisquerra, 2003, citado en Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64).

Este subgrupo de competencias incluye el desarrollo y aplicación de habilidades de tipo personal e interpersonal como la “motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo, altruismo” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 64).

De acuerdo a esta definición las *habilidades* quedarían en el plano de lo instrumental, mientras que el concepto de *competencia* es más integrador, refiere no sólo habilidades, sino una serie de actitudes y valores, que en este caso se incluyen en el ejercicio docente y de manera específica en las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos. Actualmente este tipo de competencias cobra cada vez mayor relevancia en la educación, superando la tradición racional y objetiva de la educación formal que siempre dejó al margen la subjetividad del individuo y sus emociones. (Casassus, 2007, p. 235)

En el presente artículo se examinan las competencias emocionales de los docentes y las interacciones entre maestros y alumnos de una escuela secundaria en la Ciudad de Toluca, Estado de México; así como las problemáticas que se detonan a partir de las mismas, lo que se expresa en la generación de malestar docente y en inadecuadas relaciones entre los actores educativos, que a su vez repercuten en la dificultad para desarrollar aprendizajes en los grupos debido a las conductas inadecuadas, disruptivas y hasta agresivas de algunos estudiantes.

A partir de este estudio, se fundamenta la necesidad de desarrollar la educación socio emocional de los docentes y alumnos.

## **Metodología**

### **Diseño de la investigación**

La investigación responde a un diseño cualitativo; por tanto su enfoque es eminentemente interpretativo y contextual al registrar las experiencias y el sentir de los individuos estudiados en su ambiente. La investigación cualitativa es inductiva, holística, interpretativa, humanista, naturalista, los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas desde el marco de referencia de éstas, en el contexto o escenarios en que se desenvuelven. (Taylor y Bogdan,

1986, citados en Rodríguez, Gil y García, 1996). Se recurrió al *método de estudio de casos*, que a decir de Rodríguez, Gil y García (1996) es: (...) particularista, descriptivo, heurístico, inductivo (...). Su carácter particularista (...) le hace ser un método muy útil en el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. (p.92)

Este estudio de caso se planteó como objetivo caracterizar la articulación de la competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno desde la convivencia cotidiana en el aula de secundaria, a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se articula la competencia emocional del docente con la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria? ¿De qué manera interviene la competencia emocional del docente en el ambiente del aula? ¿Qué importancia tiene para el docente de secundaria el desarrollo de competencias emocionales?

### **Selección y descripción de la muestra**

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2016-2017, en una secundaria pública de la ciudad de Toluca, Estado de México, se trata de una institución educativa de prestigio y gran tradición, lo que la convierte en una escuela de alta demanda entre la población; cada año ingresa a ella solo la tercera parte de solicitantes de inscripción, los estudiantes proceden de las distintas comunidades que conforman tanto el municipio de Toluca como de otros municipios colindantes, por tanto su universo de atención es amplio, diverso y representativo del contexto de secundaria en la región.

Esta secundaria cuenta en el turno matutino con una plantilla de 45 docentes y una matrícula de 814 alumnos distribuidos en 18 grupos, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 15 años; la mayoría de las familias de los estudiantes por su nivel socioeconómico se ubican en la clase media baja; entre las ocupaciones de los padres un 35% son comerciantes, 28% servidores públicos de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), 15% son empleados en empresas privadas, 17% profesionistas que trabajan por su cuenta y el 5% se dedican a la agricultura y oficios menores; en cuanto a la escolaridad de los padres, el 29% cuenta con estudios superiores, el 18% con una carrera técnica, 26% cursó hasta media superior, 24% cuenta con estudios de secundaria y un 3% cursó solamente la primaria.

Respecto al tipo y tamaño de la muestra aplicando el método de estudio de caso en una investigación cualitativa, no se trata de hacer una generalización estadística a partir de un grupo de sujetos o una población determinada, sino de representar o desarrollar una teoría que puede ser transferida a otros casos. (Martínez, 2006, p. 173)

Patton (1990, citado en Martínez-Salgado, 2012) sostiene que “la lógica que orienta este tipo de muestreo – y lo que determina su potencia – reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación” (p. 616), por lo que a través del muestreo teórico o estructural se consideró la saturación teórica al recabar y analizar los datos obtenidos en entrevistas a 9 de los 45 docentes que conforman la plantilla de la escuela, teniendo en cuenta

profesores de ambos géneros; de diferentes años de servicio (profesores noveles y de avanzada experiencia), además de desempeñarse en los tres grados de educación secundaria, así mismo se consideró la formación profesional de tradición normalista, como universitaria<sup>2</sup>.

Se aplicó a los docentes una entrevista abierta semi-estructurada a partir de un cuestionario (Ver Tabla 1), pero de acuerdo al desarrollo de la conversación con el entrevistado, cambió la secuencia o la forma de plantear algunas preguntas, incluyendo otras que se creyeron oportunas a partir de ciertas respuestas, con la finalidad de abundar en el tema. Mediante las preguntas se buscó conocer el sentir de los docentes respecto al significado que tiene para ellos su labor docente, cómo es la relación y la comunicación cotidiana con sus alumnos, cuáles son los mayores retos que tienen que asumir actualmente en las aulas y qué tan preparados se sentían para enfrentarlos. En general, se trató de profundizar en la subjetividad del docente, de desentrañar las emociones que en ellos se manifiestan de manera cotidiana en el desempeño de sus labores.

**Tabla 1.** Cuestionamientos de la entrevista a docentes

1	¿Qué significado tiene para usted su labor como docente y formador?
2	¿Cómo es la relación y la comunicación cotidiana con sus alumnos en el aula?
3	¿Cuáles son los mayores retos que tiene que asumir actualmente en el aula?
4	¿Cómo regula la disciplina y las conductas disruptivas de sus alumnos en clase?
5	¿Qué apoyo encuentra en los padres de familia?
6	¿Cuáles son las actitudes y conductas de los estudiantes que más alteran el orden y el ambiente del aula?
7	¿A qué atribuye las conductas disruptivas o inadecuadas de los estudiantes?
8	¿Qué sentimientos o emociones le provocan las actitudes desafiantes de sus alumnos?
9	¿Considera necesario el desarrollo de competencias emocionales para un mejor desempeño docente en el aula? ¿Por qué?
10	¿Reconoce usted sus emociones? ¿Cómo las regula?
11	¿Sabe cómo reconocer las emociones de sus alumnos?
12	¿Cómo contiene o ayuda a los alumnos a manejar sus emociones en el aula?
13	¿Disfruta ser maestro? ¿Qué lo motiva?

<sup>2</sup> En México tradicionalmente el profesorado de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) se forma en las Escuelas Normales, aunque se incorporan laboralmente también profesionistas procedentes del ámbito universitario o de otras instituciones de Educación Superior. Según los resultados de los recientes concursos de oposición para el ingreso al servicio profesional docente: “fue posible observar cómo los egresados normalistas que resultaron idóneos obtuvieron mejores resultados en materia de didáctica, frente a sus contrapartes que obtuvieron resultados más sobresalientes en el ámbito disciplinar.” (SEP, 2017c, p.61). Ello confirma lo que generalmente se aprecia en las escuelas básicas con marcada diferencia en el desempeño de los docentes; en el caso de los normalistas se evidencia su formación pedagógico-didáctica, mientras en los universitarios se hace necesario el fortalecimiento de dichas competencias docentes, sobresaliendo en cambio por el dominio de los contenidos disciplinares.

En segundo lugar, se integró un *grupo focal* con la intención de escuchar y contrastar la voz y el sentir de los estudiantes; se consideró oportuna esta técnica grupal por tratarse de adolescentes, que al ser cuestionados acerca del trato y desempeño de sus profesores pudieran sentirse inhibidos al ser entrevistados de manera individual, mientras que en grupo se esperaba tuvieran mayor confianza para expresarse; considerando al *grupo focal* como herramienta de investigación que genera una rica y auténtica información, pues se trata de una conversación que permite la interacción directa con los participantes y que éstos reconstruyan la realidad a partir de sus experiencias y su sentir. (Krueger, 1998, citado en Alvarez-Gayou, 2003)

Se conformó el grupo focal con nueve alumnos (tres de cada grado), procurando la representatividad de género (cuatro mujeres y cinco hombres), así como distintos promedios de aprovechamiento y rasgos de personalidad y conducta, tomando en cuenta mínimos de heterogeneidad y homogeneidad, como recomienda Álvarez-Gayou (2003). En la selección de los estudiantes también intervino el interés de ellos por participar de forma voluntaria, con la autorización de sus padres. El desarrollo del grupo focal con los estudiantes, partió de algunos cuestionamientos como los que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Cuestionamientos para grupo focal con estudiantes

1	¿Cómo es el ambiente en su salón de clases?
2	¿Cómo es la convivencia con tus compañeros en el aula?
3	¿Cómo es la relación con sus maestros?
4	¿Cómo los tratan sus maestros?
5	¿Qué emociones les inspiran los maestros?
6	¿Le tienen confianza a sus maestros?
7	¿Qué sienten por sus maestras y maestros?
8	¿De qué manera los corrigen sus maestros?
9	¿Cómo controlan la disciplina en el aula sus profesores?
10	¿Cómo es la comunicación con sus maestros?

### Procesamiento de datos

Tratándose de una investigación cualitativa, con enfoque interpretativo, se recurrió a la hermenéutica para el análisis y procesamiento de la información, pues según Scribano (2001):

(...) los datos no se cuentan, sino se 're-cuentan' (...). La interpretación se entrecruza con la traducción en la acción comunicativa, 'los otros' que hablan sobre su mundo de la vida son sujetos de una interpretación que parece ser una traducción del sentido de la acción (...). (p.106)

De acuerdo a la propuesta metodológica para el análisis de datos cualitativos de Rodríguez, Gil y García (1996), se consideraron las siguientes etapas: En primer lugar, los datos cualitativos, producto de las respuestas y narraciones de docentes y estudiantes, se redujeron a partir de la codificación; posteriormente, se contrastaron las respuestas y narraciones de docentes y alumnos, apoyándose en la teoría existente y los conocimientos previos sobre el tema para la interpretación, teniendo en cuenta el contexto y el rol de los participantes. Finalmente, de la interpretación de la información a través de deducciones e inferencias fue posible obtener como resultado la configuración de la competencia emocional del docente de secundaria a partir de la interacción maestro-alumno y recrear la convivencia cotidiana en ese espacio.

En cuanto a la validez y confiabilidad siempre cuestionadas en la investigación cualitativa, en este trabajo en particular la validez se logra a partir de la saturación teórica y la triangulación de datos.

## **Análisis de los resultados**

En este estudio los docentes a través de sus narrativas expresaron una limitada conciencia emocional, responsabilizando a los estudiantes por el clima de aula prevaleciente, y a los padres de familia por no marcar límites a las conductas inapropiadas de los estudiantes desde casa. La complejidad de la profesión docente y el estrés que provoca se expresó en comentarios como los siguientes:

La verdad estos tiempos son difíciles y los jóvenes de hoy sacan de sus casillas a cualquiera y lo peor es que ya no les puedes decir nada porque te metes en problemas con los padres o con las autoridades educativas por tantos derechos que ahora tienen los jóvenes... entonces estamos contra la pared, ya los maestros no representamos autoridad y eso hace que los alumnos se sobrepasen en el aula con nosotros y con sus compañeros.

Tratar todos los días con tantos jóvenes y lograr que pongan atención a la clase, que trabajen y cumplan, tratar con los compañeros de trabajo y los padres de familia que también son complicados y cada día exigen más y apoyan menos, es muy desgastante ... sí creo que necesitamos ser fuertes y mentalizarnos para sobrellevar todo.

Cada vez la sociedad nos exige más a los maestros, hasta lo que no nos toca, porque la primera educación debe venir de casa; nosotros en la escuela solamente completamos una formación... ¡Pero ahora nos responsabilizan de todo... Hasta de los traumas y reacciones de los alumnos!

¡Uy! Es muy estresante ser maestro, y más en estos tiempos con los padres de familia que les permiten a sus hijos tantas cosas... y los jóvenes que ya están más maleados que cuando nosotros fuimos adolescentes, y luego tanta exigencia de las autoridades educativas, sí, es mucho estrés ... bueno como es la vida hoy en día, se vive muy deprisa.

Los adolescentes son difíciles y ahora los padres modernos son también complicados, educan mal a sus hijos, los descuidan, los sobreprotegen y quieren que uno como maestro haga lo mismo. No es justo... cada quien tiene sus responsabilidades con los jóvenes, ellos como sus padres deben educarlos y formarlos, nosotros como maestros brindarles el conocimiento o las herramientas para abrirse paso en la vida, pero lo básico deben afrontarlo los padres como su deber.

En virtud de lo anterior, una parte de los profesores señaló que ya no se sienten emocionalmente equilibrados, ni realizados profesionalmente, debido a las dificultades que implica hoy en día la profesión docente, por la complejidad del contexto social en que se lleva a cabo la labor de enseñar:

Antes disfrutaba ser maestra, ahora ya no. No siento que mi trabajo se valore, no siento que logre yo muchos avances con mis alumnos, cada día se me hace más pesado y hay días que igual que mis alumnos no quiero venir a la escuela, porque sé que voy a encontrarme con lo mismo de siempre: exigencia de mis directivos, indisciplina y falta de interés de los alumnos, poco apoyo de los padres y mucha carga de trabajo, además los grupos están muy numerosos. En estos tiempos es difícil ser maestro, la sociedad no nos valora como antes, y por mucha preparación que tengamos no podemos con todas las consecuencias de la descomposición social que se vive.

Es pesado, sobre todo por lo numeroso de los grupos, además doy tres materias y trabajo en dos escuelas; tengo que correr de un lado a otro en los dos turnos, hay alumnos y padres difíciles; también hay directivos que no tienen un buen trato ni liderazgo. Yo trato de llevarme como quien dice la fiesta en paz; trabajar, cumplir, hacer que mis alumnos aprendan... si hago corajes en la escuela o tengo algún problema no llevarlo a mi casa y viceversa, si tengo problemas familiares trato de dejarlos en casa, es sano eso.

Me han tocado ya tres reformas y apenas va uno asentándose en una que ya te cambian todo otra vez, y toda la inseguridad en cuanto a las jubilaciones y pensiones a futuro, eso sí que me preocupa, en un mundo tan cambiante y con tantas reformas uno ya no sabe qué va a pasar.

Todo lo anterior expresa la existencia de serias dificultades en el bienestar emocional de los docentes, definido por Bisquerra (2008) como “el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida”. (p.228)

De igual forma, los profesores mostraron limitaciones en su autoconcepto del ámbito emocional, escasa evidencia de autoconciencia y de estrategias de autorregulación emocional, lo que puede observarse en sus expresiones:

Para serle franco yo no entiendo muy bien eso de la competencia emocional ... yo pienso que todos los docentes como adultos que somos, ya debemos ser capaces de controlar nuestras emociones, no podemos estar estallando por ahí por cualquier coraje con los alumnos o los padres, o con los directivos, debemos ser capaces de lidiar positivamente con los problemas, pero también estoy de acuerdo que en muchos casos hay compañeros que son más berrinchudos e inmaduros que los propios alumnos, no sabemos trabajar en equipo, hay muchas envidias entre nosotros y chismes, y muchos se toman todo personal.

Para Bisquerra y Pérez (2007), la conciencia emocional es la capacidad de percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Por ello si no hay conciencia emocional es imposible el desarrollo de la competencia emocional. Veamos al respecto el testimonio de una maestra:

Pues creo que no reconozco mucho mis emociones... Reconozco que soy impulsiva y que me desespero con mucha facilidad, soy nerviosa y aprensiva, me tenso fácilmente, me presiono mucho con el trabajo, la planeación, las clases, los alumnos, y sus malas conductas, salir corriendo a mi casa para atender a mis hijos que son pequeños, a mi esposo, y luego calificar... es mucho, a veces siento que no puedo con tanto.

Los maestros de educación secundaria estudiados, no siempre se sienten preparados para reconocer las emociones de sus alumnos, consideran que es una tarea muy compleja, como se expresa en sus discursos:

Tanto como estar preparada tal vez no, sobre todo para la clase de problemas que hoy deben enfrentar los jóvenes, quizá mi experiencia en la vida es lo único con lo que yo les pudiera ayudar, darles una orientación, un consejo ... pero técnicas o cosas más especializadas para ayudarlos a ellos a desarrollarse emocionalmente no, no me siento preparada.

Tanto los relatos de los alumnos, como las narrativas de los docentes participantes en el estudio, ya sean noveles o de más años de servicio, evidencian en los primeros ansiedad, tensión e irritabilidad que dan como resultado desinterés por el aprendizaje y comportamientos disruptivos; y en los docentes: agotamiento, fragilidad emocional, molestia, despersonalización, falta de satisfacción en el trabajo, desinterés general por su desempeño y por interactuar o convivir con sus alumnos, algunos de estos signos por supuesto característicos del malestar docente y del síndrome de burnout, como consecuencia de una larga y frecuente exposición a tensiones y estrés laboral. Un ejemplo de las expresiones docentes en torno a la regulación emocional es la siguiente:

Saber cómo controlar nuestras emociones para desempeñarnos mejor con los alumnos y tratar con los padres que también son difíciles, los maestros estamos expuestos a una gran tensión, igual que los médicos, enfermeras o policías, este trabajo es de mucho estrés.

Otros profesores se sienten mal porque saben que no pueden atender emocionalmente a sus estudiantes, cuando en realidad lo necesitan. Realizan pequeñas acciones de acercamiento emocional, pero están conscientes de que no es suficiente:

La verdad no da tiempo en el salón de hacer eso, con trabajos nos alcanzan cincuenta minutos para pasar lista, revisar tarea, dar el tema y organizar las actividades ... a veces cuando me doy cuenta de que algún niño está triste o tiene algún problema me acerco y le pregunto qué le pasa, hay niños muy sensibles y en cuanto les pregunto se sueltan llorando y luego sus compañeritos me dicen que tiene problemas en su casa ¡Pobrecitos! No puedo escucharlos y ni ayudarlos, lo que hago es decirles una frase de ánimo y si se sienten muy mal les pido que vayan a la Orientación para que vean en qué les pueden ayudar... a uno como maestro no le da tiempo a escucharlos y ayudarlos, en la secundaria los maestros corremos de un salón a otro con tantas clases.

Hay docentes que tratan de gestionar las emociones de sus alumnos, aun sabiendo que es limitada su influencia:

Es poco el tiempo de la clase... cuando yo me doy cuenta de que algún alumno está pasando por un problema fuerte en su casa y llega triste o afectado al aula, procuro acercarme y decirle una frase de aliento como “tú puedes, échale ganas” o “ánimo, tú eres muy inteligente”, o les escribo una nota motivadora en su cuaderno cuando les califico, también si los encuentro en el patio en el receso o en los pasillos platico unos momentitos con ellos y trato de animarlos ... pero estoy consciente de que no es suficiente, pero al menos ellos se dan cuenta que uno se preocupa por su bienestar.

También en las respuestas y narrativas de los estudiantes participantes, se puede advertir el nivel de tensión y estrés que prevalece en ciertos momentos en la interacción maestro-alumno, que desde luego determina el clima de

aula y afecta la comunicación y las relaciones interpersonales entre docentes, estudiantes y padres de familia, obstaculizando también el aprendizaje y afectando en consecuencia la calidad educativa. Los siguientes testimonios de los estudiantes dan cuenta de lo anterior:

... la mayoría de mis maestros son enojones, nos regañan por todo, no quieren que te muevas, ni que hables, nos gritan y por cualquier cosita te reportan con la Orientadora...Y la de Matemáticas me da miedo, nos mira feo y nos grita cuando no hacemos bien los ejercicios, nos explica pero me pongo nerviosa con ella y más cuando me pasa al pizarrón, me grita "fíjate niña, es que no pones atención" y delante de todos regaña feo y eso a mí me trauma.

... no nos entienden, es raro el maestro que se pone en tu lugar, de todo nos critican... que cómo nos puede gustar esa porquería de música de reguetón, o la electrónica, que los peinaditos que usamos, que las palabrotas que decimos...

Al expresar cómo les gustaría que fuera la relación con sus maestros, los alumnos señalaron:

Que platicaran más con nosotros, que nos explicaran cuando no entendemos algo y que sean exigentes, pero no que nos den miedo...

Pues que nos hablaran bien, que nos comprendieran, que nos tuvieran paciencia y no se desesperaran tanto.

Que nos apoyaran más, que nos escucharan, que fueran más divertidos y nos hicieran padres las clases.

Yo les pediría que fueran más buena onda, que más bien a ellos les gustara convivir con nosotros, porque siempre marcan una distancia, ellos son los maestros, los que saben...

Pues que no fueran tan regañones, que se pusieran también en nuestro lugar de vez en cuando. ¡Ah! Y que en vez de regañarnos delante de los demás, que nos llamen a solas y nos den mejor un consejo.

## **Más allá de las competencias técnico profesionales. Retos de la Educación Socioemocional**

Tomando en cuenta los resultados de este estudio de caso, surge la preocupación por el desarrollo de la competencia emocional, tanto en la formación inicial como en la actualización de los docentes en servicio, quienes tendrán que asumir más allá del reto profesional que suponen los procesos de aprendizaje en los que media la interacción maestro-alumno, el desafío de brindar acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales, componente que se incluye en el nuevo *Modelo Educativo*

*para la educación obligatoria*, que se generalizará en México a partir del ciclo escolar 2018-2019, desde los niveles de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) hasta el nivel Medio Superior (bachillerato).

Los docentes mexicanos tendrán que atender estas nuevas demandas educativas en las aulas, desde su propia emocionalidad y sistema personal de valores, sin que medie una adecuada preparación previa para acometer con asertividad y eficacia tan delicada tarea, en coincidencia con Weare y Grey (citados en Díaz Fouz, 2014):

En todos los casos, se parte de la idea de que es difícil que un docente con dificultades en el desarrollo emocional pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y pueda favorecer su apertura a realidades diferentes. Algunas de las principales conclusiones recogidas en estos trabajos recomiendan que es necesario desarrollar explícitamente las competencias tanto sociales como emocionales, no solo en la escuela sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado. (p.80)

Al respecto, la encuesta Talis (Teaching and Learning International Survey), a través de la cual se analizan los contextos educativos en función de los resultados de la Prueba PISA (Programme for International Student Assessment), a nivel internacional cada tres años, resalta la necesidad de: “una mejor preparación de los profesores (...) uno de cada tres profesores trabaja en un centro cuyo director considera que dicho centro sufre una carencia de profesores cualificados”. (OCDE, 2009, p.16)

A los datos anteriores se suman los arrojados por la encuesta Talis 2013, al confirmar que: “Los maestros en México trabajan en entornos más desafiantes y se sienten menos preparados para hacer su trabajo (...)” (OCDE, 2013, p.1). Los docentes mexicanos además de enfrentar los cambios propios de la globalidad y el desarrollo de las nuevas tecnologías, están desafiando los impactos sociales derivados de los altos niveles de violencia e inseguridad que hoy aquejan los entornos escolares, y que están detonando conductas antisociales y de riesgo en algunos estudiantes, así como altos niveles de estrés laboral en los docentes, restándoles posibilidades de lograr intervenciones pedagógicas y aprendizajes de calidad.

Ante estas circunstancias surge la necesidad de perfeccionar la formación tanto inicial como continua del profesorado, y de manera particular fortalecer otras competencias docentes como las emocionales y socio-afectivas, más allá de las disciplinares o técnico-profesionales, que permitan al profesorado gestionar un clima positivo de aula, apoyar a los estudiantes a manejar asertivamente sus emociones y autorregularse, en la lógica de que los docentes no están en posibilidad de modelar actitudes o desarrollar habilidades en los estudiantes con las que ellos no cuentan, o sobre las que no se han preparado suficientemente, como ha quedado evidenciado en los resultados del estudio de caso de secundaria, expuesto en el presente artículo.

La competencia emocional parte del autoconocimiento del individuo, del examen de sus propias emociones, de la capacidad de autorregularse, es decir, manejar de manera inteligente sus emociones, automotivarse, desarrollar empatía para comprender a los demás, así como el desarrollo de habilidades sociales para convivir e integrarse armónicamente.

Las competencias emocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). (Bisquerra y Pérez, 2012, p.1)

Por su parte, Juan Casassus (2007) caracteriza las competencias emocionales a partir de identificar una larga lista de capacidades en el individuo:

La capacidad de estar abierto al mundo emocional; la capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones (...) de ligar emoción y pensamiento (...) de regular (...) de modular la emoción; la capacidad de acoger, contener y sostener al otro. (p.160)

Casassus (2007) distingue entre las destrezas propias de la inteligencia emocional como la habilidad de regular las propias emociones y las de los demás, y la competencia emocional, a la que concibe como la capacidad transformadora que incorpora la conciencia y comprensión emocional, misma que se expresa a través de un conjunto de atributos que el individuo procesa e incorpora a su personalidad a nivel de conciencia, mostrándolas en todo momento como parte de su actuar cotidiano; esto último es lo que precisamente le define como competencia, es decir, un conjunto de habilidades, capacidades y atributos que caracterizan a las personas emocionalmente competentes como aquellas que actúan de manera asertiva, positiva y empática en cualquier situación que medie la relación o convivencia con los demás.

La competencia emocional a decir de Casassus (2007) comprende la regulación emocional que “es un proceso interno que ocurre en tres momentos: la toma de conciencia, el reconocimiento y la domesticación de la emoción”. (p. 173)

La nueva propuesta curricular para la educación obligatoria en México, considera como ya se ha dicho, en las Áreas de desarrollo personal y social, un tercer componente adicional a la Educación Física y las Artes, el de la Educación Socioemocional, integrado por cinco dimensiones socio-afectivas de la persona: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración con la posibilidad de profundizar en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales a través también del currículo flexible, en los Ámbitos de Autonomía curricular específicamente Ampliación del desarrollo personal y social, a través de la opción Taller de convivencia escolar y otros espacios para el desarrollo de las emociones. (SEP, 2017b, p.p. 75 y 77).

Derivado de la más reciente Reforma Educativa se ha replanteado el currículo en el país a través de una nueva propuesta, surgiendo así el denominado nuevo *Modelo Educativo para la educación obligatoria, educar para la libertad y la creatividad* (NME en adelante), a implementarse como ya se ha dicho,

desde los niveles de preescolar hasta bachillerato a partir del ciclo escolar 2018-2019; éste incluye como una innovación en el currículo obligatorio el componente *Educación socioemocional*, que junto con las Artes y la Educación Física conforman las Áreas de desarrollo personal y social, otorgando con ello un relevante lugar a la atención de las emociones en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, a la formación de competencias para relacionarse y convivir con los demás, y a su desarrollo como seres sanos, creativos y productivos, con la posibilidad de profundizar en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales a través también del currículo flexible, en los Ámbitos de Autonomía curricular específicamente *Ampliación del desarrollo personal y social*, a través de la opción *Taller de convivencia escolar y otros espacios para el desarrollo de las emociones*. (SEP, 2017, p.p. 75 y 77)

La nueva propuesta curricular para la educación obligatoria en México, considera cinco dimensiones socio-afectivas de la persona: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. El NME define:

Las habilidades socioemocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. A través de ellas las personas pueden:

- 1) Conocerse y comprenderse a sí mismos
- 2) Cultivar la atención.
- 3) Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales.
- 4) Entender y regular sus emociones.
- 5) Establecer y alcanzar metas positivas.
- 6) Sentir y mostrar empatía hacia los demás.
- 7) Establecer y mantener relaciones positivas.
- 8) Establecer relaciones interpersonales armónicas.
- 9) Tomar decisiones responsables.
- 10) Desarrollar sentido de comunidad. (SEP, 2017b, p. 77)

Según el planteamiento del nuevo currículo para la educación obligatoria en México:

(...) la formación académica debe ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia. Por ello, se debe promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar. (SEP, 2017b, p. 76)

En los *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (en adelante ACPEI), del nuevo *Modelo Educativo para la educación obligatoria*, figuran además de los Campos de Formación Académica, los correspondientes a las Áreas de Desarrollo Personal y Social,

y en éstas los *aprendizajes clave de la Educación socioemocional*, en los que se presentan de manera descriptiva y prescriptiva por nivel educativo y grado escolar los indicadores de logro, las orientaciones didácticas y recursos web para el tratamiento de estas habilidades, de acuerdo a cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Por su importancia destacamos a continuación la concepción y propósito de la Educación Socioemocional en los *Aprendizajes Clave para la educación integral*. (SEP, 2017b):

La Educación Socioemocional es un 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. (p. 518)

Como propósito se establece:

(...) que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (SEP, 2017b, p. 518)

El mayor desafío para los docentes reside precisamente en el propósito que se cita, en cuanto habilitar “herramientas” para lograr un “estado de bienestar consigo mismos”, lo cual implica de inicio contar con competencia emocional, así como experiencia en el manejo de las distintas dimensiones de la inteligencia emocional: autoconocimiento (autoconciencia), autorregulación, automotivación, empatía, y habilidades sociales; sin embargo, según los resultados del estudio de caso expuesto en el presente trabajo, ha quedado demostrado, que los docentes requieren fortalecer sus competencias emocionales, para lograr un acompañamiento efectivo a los estudiantes y conseguir que “aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos” como se establece en el propósito del nuevo Modelo Educativo. (SEP, 2017b, p. 518)

En cuanto al papel que deberá asumir el docente en el abordaje de la educación socioemocional, en los *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017b) del nuevo *Modelo Educativo para la educación obligatoria*, se enuncia: “En este sentido, el docente asume una función de acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración y desarrollo de las posibilidades de sus estudiantes, promueve situaciones de aprendizaje que afrontan de diversas maneras, sin limitarse a esquemas o metodologías rígidas”.

Ante este compromiso de apoyar a los estudiantes a fortalecer y regular sus emociones, los docentes mexicanos tendrán que revisar cuidadosamente con qué competencias cuentan para llevar a cabo la implementación del NME, y cuáles competencias deberán incorporar en el corto plazo ante estas nuevas demandas educativas y sociales que pondrán a prueba sin duda, no solo sus conocimientos disciplinares y habilidades didácticas, sino también su propio desarrollo personal y emocional.

## **El reto de la formación y actualización docente en México**

La formación del profesorado, tanto inicial como continua, está en el foco de atención de los sistemas educativos que como en el caso de México, transitan por una reforma que pretende elevar la calidad de la educación y colocar a las nuevas generaciones en una plataforma de oportunidades para este siglo XXI.

En el NME en México, se ubica dicha demanda en el Tercer Eje: *Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros*, que reconoce como indispensable la necesidad de: “(...) fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio, y construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen al magisterio” (SEP, 2017b, p. 129).

En cuanto a la formación inicial de los docentes la Reforma Educativa en México considera como prioridad la transformación de las Escuelas Normales (en adelante EN), instituciones en las que tradicionalmente se forman los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); actualmente estas instituciones también están transitando por un proceso de replanteamiento curricular y de atención a áreas de mejora como el desarrollo de la investigación educativa, entre otras necesidades.

A partir de finales del año 2015 se inició un proceso de comunicación en torno al rediseño curricular de las EN con la idea de empalmar los nuevos programas de estudio de las EN con la nueva propuesta curricular de Educación Básica, para alinear la formación de los nuevos docentes con los requerimientos del Servicio Profesional Docente y los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de la función docente de cada nivel educativo.

La reforma curricular en las Escuelas Normales (EN), mantiene una formación inicial con un enfoque por competencias, especial énfasis en la inmersión de prácticas profesionales desde el primer semestre, la revitalización de las lenguas indígenas y el rescate de las culturas originarias; así mismo un mayor impulso al Inglés como segunda lengua, y el desarrollo de las *habilidades socioemocionales* a lo largo de todo el trayecto formativo desde el primer hasta el último semestre de la carrera.

En la formación continua para los docentes en servicio, también se requiere generar espacios de capacitación y actualización suficientes en cuanto a las habilidades socioemocionales, teniendo en cuenta que hoy en día el profesorado afronta en la cotidianidad de los entornos escolares distintas condiciones: diversidad socio-cultural, violencia e inseguridad, desintegración familiar, necesidades educativas especiales, distintos ritmos y estilos de aprendizaje, exceso de matrícula, conflictos en la relación entre pares, así como comportamientos disruptivos de algunos estudiantes y sus problemáticas.

Asimismo, las diferencias generacionales que desafían la formación de los “nativos digitales” y captar su atención en la clase originando tensión en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, las limitaciones de infraestructura y equipamiento en las escuelas públicas, la agobiante carga administrativa asociada a sus funciones, la presión de autoridades educativas y de los padres de familia por los resultados, las exigencias de la reforma educativa y la evaluación de su desempeño, y aunado a ello su propia emocionalidad, que no queda fuera del aula.

El NME en México en teoría está alineado con los grandes desafíos educativos del siglo XXI, y sus cinco ejes responden a las necesidades de una educación de calidad, además de contar con las bases normativas para su implementación; no obstante y volviendo la mirada al desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes, específicamente a las de orden socioemocional, para el Sistema Educativo Nacional representa un desafío de grandes dimensiones la capacitación de los docentes en servicio en cuanto al fortalecimiento de sus competencias emocionales, no sólo por los recursos que se requieren y la operatividad de un programa ex profeso, sino para lograr sensibilizar a los docentes sobre la trascendencia de dichas competencias.

Como pudo constatarse a través de los resultados del estudio de caso revisado en este artículo, los docentes tanto en servicio, como los de reciente incorporación (con perfiles y trayectorias diversas) no solo mostraron limitaciones en su autoconcepto, escasa evidencia de autoconciencia y de estrategias de autorregulación emocional, sino que aparentemente se han habituado a la tensión y las conductas disruptivas de los estudiantes, o tienen la creencia de que son parte de la vida cotidiana en las aulas debido a las condiciones de hacinamiento y exceso de matrícula, de la edad y características propias de la adolescencia o del contexto social, según lo que respondieron en las entrevistas. (Alvarez, 2017)

## Conclusiones

La investigación realizada pone de manifiesto que las intervenciones de los docentes son determinantes en el clima emocional del aula, y que las relaciones que construye con los estudiantes mediante la convivencia cotidiana, tanto en el aula como en otros espacios educativos, tienen un peso específico en la tonalidad emocional de los menores; dichas conclusiones llevaron a determinar además, que la preparación del docente es un factor que interviene en su desempeño y nivel de asertividad socioemocional, por tanto se trata de un factor asociado a la calidad educativa.

Los resultados del presente trabajo, evidencian que a pesar de que algunos profesores reconocen la importancia de las competencias emocionales, tienden a concebirlas solo 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.

Los docentes expresan una limitada conciencia emocional, que es un elemento indispensable de la competencia emocional. De igual forma, utilizan escasas estrategias de autorregulación emocional y control del estrés, las cuales son por lo general fuera del trabajo y de tipo individual. No se utilizan estrategias institucionales o de trabajo colaborativo entre pares, por lo que la formación docente en materia de competencias socioemocionales en México reclama de programas de formación y desarrollo profesional docente integrales y creativos, que abarquen desde la formación inicial en las Escuelas Normales, así como la formación continua de los recién incorporados y de los que poseen años en servicio.

El reto para el Sistema Educativo Nacional es muy fuerte y la escuela no puede permanecer al margen de esto, los directivos y colectivos docentes tienen además, en el ejercicio de la autonomía de gestión y de la autonomía curricular, espacios para atender las necesidades de mejora; en este sentido las habilidades socioemocionales que se incluyen en los aprendizajes clave del nuevo currículo obligatorio merecen particular atención en el futuro inmediato en los espacios de formación, capacitación y actualización docente.

Los directivos y colectivos docentes, deberán asumir la fuerte responsabilidad profesional y personal, de buscar asesorías especializadas y espacios de capacitación sobre educación emocional, inteligencia emocional y neuroeducación, para apropiarse de un marco teórico-conceptual y de estrategias didácticas propias del ámbito de las emociones; no puede pensarse que únicamente con los elementos que aporta el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a) será suficiente.

Los docentes mexicanos se encuentran ante un nuevo paradigma que los lleva a enfrentar una serie de cambios desde sus propias estructuras conceptuales, su sistema de creencias, la aceptación de nuevas tareas y la búsqueda de nuevos significados a su labor formativa; esto mismo les colocará también ante la necesidad personal de hacerse de herramientas, que les permitan gestionar de manera asertiva sus propias emociones e incluso preservar su salud y bienestar, al tratarse de un sector altamente expuesto al malestar y desgaste profesional que implica una labor esencialmente política y relacional.

Desde el punto de vista conceptual, es necesario trabajar en nuestro continente por una postura epistemológica propia, que considere el pensamiento latinoamericano, y nos permita “abogar por una pluralidad epistemológica para comprender otras formas de educación emocional en el contexto escolar, que articule el diálogo de saberes y las relaciones interculturales entre profesores y estudiantes y viceversa (...)” (Riquelme y otros, 2016, p.529)

## Referencias:

Alvarez Bolaños, E. (2017). La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria (Tesis Doctoral), Instituto Universitario Internacional de Toluca, México. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=145340>

- Álvarez – Gayou Jungerson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Trad. Carmen Corral. México: CONACULTA/Tus Quets Editores.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (16), 1-11. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. 2ª. ed. Santiago de Chile: Indigo/Cuarto propio.
- Díaz Fouz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la Evaluación SIMCE 2011, *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 73-98. Recuperado de: [file:///C:/Users/hp%20toluca/Downloads/rie64a05%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hp%20toluca/Downloads/rie64a05%20(3).pdf)
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Trad. Elsa Mateo. México: Javier Vergara Editor.
- Gutiérrez Núñez, G. (2016). *Concepción pedagógica para la educación socioemocional en estudiantes de la carrera Pedagogía-psicología* (Tesis doctoral), Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba.
- Juárez-García, A., Idrovo, A. J., Camacho-Ávila, A. y Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: Una revisión sistemática. *Salud Mental*, 37 (2), 159-176. Recuperado de: <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm3702/sm3702159.pdf>
- Leite, I. (2004). *Emociones, sentimientos y afectos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión* (20), 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Misiones Online (agosto 18, 2018). La Educación Emocional quedó incorporada por ley al sistema educativo provincial. Recuperado

- de: <https://misionesonline.net/2018/08/16/la-educacion-emocional-queda-incorporada-por-ley-al-sistema-educativo-provincial/>
- OCDE (2009). Informe Talis 2009. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. España: Santillana. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf>
- OCDE (2013). Resultados Talis 2013. Principales hallazgos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). México, Nota país. Recuperado de:  
[http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Mexico%20Country%20note%20-%20Spanish\\_A4.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Mexico%20Country%20note%20-%20Spanish_A4.pdf)
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncón, E. Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, SP. 20 (3), 523-532.  
Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00523.pdf>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Scribano, A. (2001). Investigación Cualitativa y Textualidad. La interpretación como práctica sociológica. *Cinta de Moebio* (11), 104-112. Recuperado de: <http://www.cintademobio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26302/27602>
- SEP (2017a). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017b). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la Libertad y la Creatividad. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017c). Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4. Corea, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>