

Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica

Educational intervention to develop social-emotional competences in academic education

Silvia Colunga Santos,^I Jorge García Ruiz^{II}

- I. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Trabajo Social, Licenciada en Psicología, Profesora Titular e Investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) “Enrique José Varona” de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. Carretera Circunvalación Norte Km. 5½, Camagüey, C. P. 74650. silvia.colunga@reduc.edu.cu
- II. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Didáctica de la Matemática, Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática, Profesor Titular y Director de Formación del Profesional de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. Carretera Circunvalación Norte Km. 5½, Camagüey, C.P.74650. jorge.garcia@reduc.edu.cu

RESUMEN

El trabajo versó en torno a las competencias socioemocionales y su trascendencia para la investigación. Se develaron referentes teóricos relativos a tales competencias, que permitieron aportar una conceptualización y una sistemática estructurada en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. La pesquisa estuvo dirigida al diseño y aplicación preliminar de una intervención educativa, desde la actividad de postgrado, destinada a favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales en másteres y doctores en formación. Se obtuvieron resultados parciales positivos, a partir de su introducción en la práctica.

Palabras clave: Competencia, competencias socioemocionales, educación emocional, formación de másteres y doctores en ciencias, intervención educativa.

ABSTRACT

The investigation dealt with social-emotional competences and their importance for research. Theoretical references concerning such competences were disclosed, which provided a systematic conceptualization structured in five large blocks: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and life and well-being competences. The research focused on the design and preliminary application of an educational intervention in postgraduate activities, intended to promote the development of social-emotional competences in professionals pursuing a master's degree or a doctorate in education. Positive partial results were achieved from its introduction in practice.

Keywords: competence, social-emotional competences, emotional education, training of masters and doctors of science, educational intervention

INTRODUCCIÓN

Los factores sociales y emocionales están presentes en toda actuación humana en los diferentes contextos en que el sujeto se inserta. Por ello resulta necesario que en la formación de los profesionales que cursan estudios de postgrado, se tome esto en consideración y los alumnos, futuros másteres y doctores, asuman su compromiso en el desarrollo explícito e implícito de competencias socioafectivas.

La formación enfocada en competencias supone un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar la labor de las universidades en el pre y postgrado hacia la formación de una ciudadanía crítica y la competencia profesional. Diversos autores orientados al estudio de las competencias genéricas o transversales, destacan el rol de la arista socio-emocional para una formación profesional y personal plena.¹⁻³

Se requiere promover hoy día la alfabetización emocional de las personas,^{4,6} ya que tradicionalmente las instituciones educativas han estado centradas en proveer de conocimientos al estudiante. En consecuencia, la educación debe ponerse como meta el equilibrio de su intervención en cuanto a los aspectos cognitivos y los emocionales, con la finalidad de lograr el desarrollo integral del ser humano. Este desarrollo comprende también la adquisición de una identidad y autoconocimiento sólidos que permitan a los alumnos y alumnas enfrentarse de forma autónoma, responsable, reflexiva y crítica a las diversas situaciones sociales que impone la vida cotidiana.

Autores como Pérez y Pena,⁷ han destacado que las investigaciones en los últimos veinte años han revelado que tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales constituyen una ventajosa herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional. Asimismo, añaden que en los últimos cinco años se han logrado algunas evidencias científicas importantes acerca de la posibilidad de mejorar los niveles de inteligencia emocional a través de programas de educación emocional fundamentados teóricamente y bien estructurados.

Entre los autores estudiosos de la temática más renombrados, hay que destacar a Bisquerra,^{1,8} quien explica que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

Evidentemente, las variables sociales y emocionales están presentes en todo el escenario educativo, por lo que es necesario que la formación de los educadores a lo largo de toda la vida, tome esto en consideración, y se asuma el compromiso para el desarrollo de este tipo de competencias socio-afectivas.

En el presente trabajo se describe el diseño y aplicación preliminar de una intervención educativa, desde la actividad de postgrado, destinada a favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales en másteres y doctores en formación, correspondientes al área de la educación.

DESARROLLO

La comprensión del constructo de competencia ha evolucionado, transgrediendo la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral, holística.

Tobón^{9,10} considera que las competencias pueden ser entendidas como desempeños integrales para interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con creatividad, idoneidad, mejoramiento continuo y ética, desarrollando y poniendo en acción de forma articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer.

De acuerdo con el autor antes referido, asimismo, las competencias son procesos complejos de desempeño que las personas ponen en acción-actuación-creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana, con el fin de avanzar en la autorrealización personal, vivir auténticamente la vida y contribuir al bienestar humano, integrando el saber, con el saber hacer, el saber ser y el saber convivir,¹⁰ definición que se asume en el presente trabajo. Como se aprecia y con lo que se concuerda, este autor connota el papel del proyecto ético de vida y del buen vivir en aras de los demás y del propio sujeto, en la noción revelada sobre las competencias.

Dentro del conjunto de competencias identificadas en las fuentes especializadas, Bisquerra¹¹ y Bisquerra Pérez¹² destacan **las competencias de desarrollo técnico-profesional y las competencias de desarrollo socio-personal**. Las competencias de desarrollo técnico-profesional, se circunscriben a conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Pero existen otras competencias sumamente importantes, que aún no han encontrado una denominación unánime en las fuentes bibliográficas especializadas y que se denominan, indistintamente: competencias participativas, competencias personales, intrapersonales o de desarrollo personal, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales y competencias socio-emocionales o socioafectivas, entre otros calificativos.:

Entre estas se incluyen:

- La automotivación
- La autorregulación
- La autoestima
- El manejo del estrés
- La asertividad
- La empatía
- La toma de decisiones
- El trabajo en equipo
- La solución de conflictos.

En el marco del presente trabajo se empleará la denominación de **competencias socioemocionales** al hacerse alusión a las antes citadas y se entenderá como tales, al decir de Bisquerra y Pérez,¹² el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

Los autores antes referidos incluyen dentro de las competencias socioemocionales, cinco trascendentes y más abarcadoras:

1. Conciencia emocional
2. Regulación emocional
3. Autonomía emocional
4. Competencia social
5. Competencias para la vida y el bienestar.

La formación integral de los discentes en el marco universitario, maestros y doctores en formación, no concluye con su preparación académica e implica el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con: la toma de decisiones, la resolución de problemas, la jerarquización de motivos y tareas, el afrontamiento ante situaciones potencialmente generadoras de estrés, la comunicación eficaz, la autoestima positiva y la autorreflexión, entre otras.

En tal sentido se considera que el doctorado y la maestría son:

- Procesos de desarrollo humano.
- Procesos donde la tutoría y la orientación tienen un papel esencial.
- Procesos de construcción de significados y sentidos, entre sujetos implicados, que se desarrollan en el espacio y el tiempo.

El acto de presentación y defensa de los resultados del trabajo científico y en particular de una tesis de maestría o doctorado, es un momento altamente significativo para quienes los presentan y para la comunidad científica. Constituye el corolario de un largo período en que se implican los recursos psicológicos del aspirante al título o grado. La toma de conciencia de aspectos esenciales que intervienen en este proceso aligera este camino, no exento de dificultades.

Se han escrito numerosos materiales sobre las exigencias metodológicas del informe de tesis, sobre metodología de la investigación y acerca de cómo realizar una buena exposición oral. Sin embargo, no abundan los que brinden a los aspirantes recomendaciones para el acto de la defensa y lo hagan desde una perspectiva socioemocional, aun cuando cada vez aumenta el número de estos y la diversidad de estilos individuales se hace más evidente.

Para el presente análisis se parte del presupuesto de que los proyectos de investigación de maestría o de doctorado son los que propiamente deben denominarse tesis. Por ello se dedicará particular atención a los proyectos de investigación en estudios de postgrado, que por lo general son considerados como tesis de grado propiamente, en el ámbito académico internacional.

Al decir de Guadarrama¹³ el objetivo fundamental de esta actividad académica es formar un profesional capaz de dirigirse a sí mismo en el trabajo científico, y una vez graduado, poder dirigir a otros en un futuro inmediato, de modo tal que pueda convertirse en un potencial líder científico, con las características y funciones que este debe poseer.

Se coincide con Guadarrama¹³ en que debiera prestarse tanta atención al producto final, como al proceso conducente a este fin, por lo cual el desarrollo de la competencia investigativa de los maestrandos y doctorandos, debiera evaluarse de modo integral, tanto por el documento final presentado en forma de tesis, como por los informes parciales que

estos sustentan ante el colectivo científico o la institución en que desarrollan su labor, las ponencias que presentan en eventos científicos, los artículos científicos que proponen para su publicación derivados del trabajo de investigación que dan cuentas de su evolución intelectual y profesional.

El tutor es una figura clave en la conducción del aspirante y debe ser quien mejor lo oriente para que asuma, por convicción propia, el desarrollo de un tema de investigación, y no para la simple obtención de un título académico o categoría científica. Si el estudiante no asume con entusiasmo y decisión propia el tema de su proyecto de investigación con vistas a proseguirlo en su vida profesional, tanto el desarrollo de la tutoría de la tesis, como el resultado final del trabajo, afrontarán serias dificultades.¹⁴

El vínculo y la buena comunicación entre estudiantes y directores de tesis es un elemento clave de la tutoría. En tal sentido, cuando se trata de la interacción de más de un tutor con su asesorado o incluso cuando median consultantes en el proceso de elaboración de una tesis, las relaciones se hacen aún más complejas y el éxito del resultado depende en gran medida de que se logre un equilibrio en el trabajo en equipo de todos los que participan en la construcción de la obra.

De igual forma, el asesor de tesis debe estar al tanto de aquellos espacios científicos y académicos, tanto internos como nacionales e internacionales, así como revistas científicas y otras publicaciones académicas, en los cuales el aspirante pueda ir presentando los resultados parciales del desarrollo de su investigación, de manera tal que se le posibilite ejercitar sus competencias argumentativas, lo que será de gran utilidad para el momento definitivo de sustentación de su trabajo.

Es preciso replantearse la creencia predominante de que el trabajo de grado, particularmente la tesis doctoral o la de maestría, debe ser en cuanto a su contenido una demostración del conocimiento altamente especializado del autor. Al modo de ver de los sustentantes, ello resulta insuficiente. La aspiración no es únicamente formar un especialista de estrecho espectro, que sabe cada vez más sobre cada vez menos de una determinada área de la realidad y que se convierte en sujeto fácilmente manipulable, aislado e incapaz de comprender la realidad circundante.

Todo aspirante debe prepararse para el acto de defensa de su tesis, lo que no significa que la formación de un máster o doctor, sea reductible a este momento. Una titulación de esta índole sustenta no solo la cualificación académica y científica del sujeto, sino también es expresión de un estadio superior en su formación profesional y humana, para alcanzar el cual el aspirante requiere de un proceso de preparación previa.

El acto de defensa puede considerarse integrado por cuatro momentos en que el aspirante tiene el rol protagónico: la exposición del trabajo o tesis, las respuestas a los oponentes, las respuestas a las preguntas del tribunal y el cierre del acto. A continuación se reflexiona sobre estos diferentes momentos y se ofrecen pautas para el desarrollo exitoso de los mismos.

El momento de exposición es el de mayor tensión para un aspirante, por cuanto decide en buena medida los resultados del acto de defensa de su tesis. Algunas exigencias referidas a **la exposición del trabajo** son:

- ✓ Ajustarse al tiempo establecido, mediante la búsqueda de un equilibrio entre la presentación de las diferentes partes del trabajo con énfasis en los resultados, la novedad y aportes de la tesis.
- ✓ Evitar el excesivo apego a la lectura en la presentación, lo que no significa que se pueda seguir un plan o guión para la misma. Es de preferencia emplear un discurso paralelo, que recree las ideas sintéticamente expresadas en la presentación.
- ✓ Evitar la improvisación, el uso de metáforas, lenguaje cotidiano o referencias anecdóticas del proceso de investigación, pues se trata de demostrar en el menor tiempo posible el dominio de los contenidos de la tesis con un mayor grado de esencialidad.
- ✓ Denotar profundidad en el dominio de las categorías, principios y leyes de la Pedagogía y ciencias afines.
- ✓ Evidenciar serenidad, autocontrol y dominio del contenido de la tesis.

El segundo momento está destinado a dar **las respuestas a los oponentes**, en correspondencia con las preguntas por estos formuladas. Al llegar este momento, generalmente se ha superado la tensión inicial del acto y estas respuestas se pudieron evaluar, concebir y organizar de manera reflexiva de antemano.

Algunas recomendaciones para este estadio en el acto de defensa, son:

- ✓ Preparar respuestas objetivas y argumentadas, pero sintéticas. Evitar la divagación e improvisación en las respuestas.
- ✓ Organizar las respuestas según la lógica de la tesis u otro referente. Cuando se trate de una tesis doctoral, pueden responderse las preguntas por separado o en bloque, según sus puntos de coincidencia.
- ✓ Evitar la lectura textual de las respuestas, de modo tal que se evidencie un verdadero dominio del contenido de la tesis.
- ✓ Evitar el aludir a autores, presentes o no, de forma coloquial, denotándose respeto al tribunal y a la comunidad científica.
- ✓ Exponer respuestas con seguridad y a la vez con humildad y autocrítica. En consecuencia con ello, mostrar receptividad y respeto ante los señalamientos efectuados.
- ✓ En el plan de respuestas a los informes de los oponentes debe ocupar un lugar el agradecimiento. Son ellos las primeras personas que estudian profundamente la tesis y brindan un dictamen crítico sobre la misma.

La tercera parte del acto consiste en dar **respuestas a las preguntas de los miembros del tribunal**. Este es otro momento sumamente difícil del acto por lo impredecible que resulta, ya que estas preguntas no se conocen con anticipación. En tal sentido se sugiere:

- ✓ Mantener la seguridad y ecuanimidad.
- ✓ Evitar los prejuicios y las predisposiciones. Mostrar una postura empática.
- ✓ Evitar las posturas excesivamente flexibles o rígidas.
- ✓ Evitar las respuestas basadas en el uso del lenguaje cotidiano y las anécdotas.
- ✓ Escuchar las preguntas y organizar las respuestas. De tal modo, cada pregunta puede visualizarse como una oportunidad para sustentar mejor la importancia del trabajo, mostrar información que hasta ese momento el aspirante no había dado.
- ✓ Responder a las preguntas que se formulen, no “insultar” la inteligencia del tribunal y el auditorio.
- ✓ Evitar respuestas que apunten a que lo preguntado está respondido en la tesis. O evitar la utilización del texto de la tesis como único recurso para responder.

- ✓ Evitar las respuestas demasiado amplias, que desorientan al tribunal, al auditorio y hacen perder la idea de lo que se le preguntó.
- ✓ Responder, tratando de ser lo más directo posible, ateniéndose solo a responder lo solicitado, sin salirse del tema o brindar información adicional.
- ✓ Las respuestas deben ser originales, argumentadas y contextualizadas al contenido de la tesis.
- ✓ Estar enfocado, escuchar bien, con calma, tomar notas sobre las preguntas o cuestionamientos que le hace el tribunal, para luego darles respuesta.
- ✓ Pedir aclaraciones acerca de las preguntas que se le formularon o solicitar que se formulen de otra manera, para su mejor comprensión.
- ✓ No aceptar debates marginales al objeto de investigación.
- ✓ No desestimar argumentos potentes y presentes en la tesis.
- ✓ No justificar decisiones tomadas en la investigación, expresando que otros antes también las tomaron o las recomendaron.
- ✓ Aceptar el debate científico y el intercambio, manteniendo la debida cordura y la dignidad académica que posibiliten discrepar o disentir, a partir de la independencia intelectual del sustentante, debidamente argumentada.
- ✓ Expresar agradecimiento al tribunal y a todas aquellas personas e instituciones que han colaborado con el aspirante, de modo directo o indirecto, durante el desarrollo del trabajo y su defensa.

La cuarta parte del acto consiste en su **cierre**. Durante el mismo se recomienda:

- ✓ Agradecer el apoyo recibido por parte de colegas, amigos, instituciones, familiares, oponentes, tutores y el tribunal. Si fuese necesario, los agradecimientos se leerán para evitar olvidos involuntarios ocasionados por la carga emocional del momento.
- ✓ Compartir este momento de logro y trazarse compromisos y metas futuras.

A manera de síntesis, se sugiere en el orden comunicativo, para el desarrollo de todo el acto, lo siguiente:

- La postura del doctorando o maestrando debe ser firme, segura, flexible y autocrítica.
- Se requiere establecer contacto visual con los participantes. Mostrarse enfocado en el desarrollo del acto, con una buena escucha.

- No exceder el tiempo reglamentado, para evitar que la atención de los presentes decaiga.
- Corresponder al carácter científico de este acto con el lenguaje oral utilizado, la mímica, posturas y movimientos, el uso de los componentes paralingüísticos de la comunicación y la observancia de la ética. Vestir de manera sobria, en correspondencia con la formalidad del acto.
- Mantener una postura respetuosa hacia el tribunal, los oponentes, la comunidad científica y el público presente, en su totalidad.

Algunas condiciones que pueden facilitar un acto de defensa exitoso son:

- Dominar el tema. La seguridad intelectual, provee también de seguridad psicológica.
- Analizar los recursos individuales propios, para su mejor aprovechamiento en el acto.
- Asumir el riesgo y la incertidumbre con serenidad, control y certeza de que podrán ser controlados, con saldos positivos para el aspirante.
- Desarrollar durante la formación del maestrante o doctorando, el ejercicio del criterio, a contraponer ideas, discutir, polemizar, mantener y sostener el criterio, defender una idea, una concepción, contra argumentar, demostrar con argumentos teóricos, convencer, persuadir, ejemplificar.
- Desarrollar la astucia para responder y para escuchar el lenguaje científico profesional.
- Mantener una relación funcional con el tutor, a tenor de las características individuales de cada uno. Para ello resulta importante el intercambio entre el tutor y aspirante en la planeación de las partes de la exposición y en toda la estrategia a seguir durante la defensa.
- Asistir a actos de defensa como recurso de aprendizaje y vía de entrenamiento; esto permitirá al estudiante profundizar en la rama del saber científico en cuestión y la metodología de la investigación.

Metodología

La metodología del trabajo estuvo centrada en el diseño e instrumentación inicial de una intervención educativa, desde la actividad de postgrado, dirigida a un grupo de maestrantes y doctorandos en el área educativa, que desarrollaron su preparación en la Universidad de Camagüey, Cuba. La misma abarcó tanto el diagnóstico de los cursistas, como su

participación en actividades enfocadas en la temática de las competencias socioemocionales y su rol para la labor investigativa y la comunicación de resultados científicos.

La intervención abarcó desde marzo a abril del 2013 (y se replicó durante el año 2016), en el marco de las actividades académicas de un grupo correspondiente a la 4ta. Edición de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior a cargo del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) de la institución universitaria antes mencionada. Particularmente se efectuó durante el desarrollo de un curso-taller optativo del ciclo de formación especializada de la maestría, acreditada de Excelencia, denominado Competencias sociales y su formación en el contexto de la Educación Superior, con un total de 96 horas, correspondientes a 2 créditos.

Participaron en el curso taller 16 profesores de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior (actualmente acreditada de Excelencia) y 12 doctorandos en Ciencias Pedagógicas, incluidos aspirantes procedentes de la Filial Camagüeyana del Instituto Superior de Arte (ISA), la Universidad de Ciencias Médicas “Carlos Juan Finlay” de la provincia, la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí” (hoy parte integrante de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”), la Universidad de Camagüey (campus “Ignacio Agramonte Loynaz”) y algunas filiales universitarias municipales (Esmeralda, Vertientes y Céspedes), para un total de 28 cursistas.

El objetivo general del curso-taller consistió en diseñar y ejecutar acciones que tributen a la formación de competencias socioafectivas para su utilización en la práctica universitaria y otros contextos de actuación. El mismo incluyó tres temas principales en su desarrollo:

El Tema I: La labor tutorial. Importancia en el contexto de la nueva universidad cubana. Competencia tutorial. Con un total de 26 horas, que incluyen 8 horas presenciales (2 horas de Conferencias y 6 horas de Talleres), más 18 hs de trabajo individual.

El Tema II: La orientación educativa. El docente y el tutor como orientadores. La competencia orientadora. Con un total de 30 horas, incluidas 6 horas presenciales (2 horas de Conferencias y 4 horas de Talleres) y 24 hs de trabajo individual.

El Tema III: Competencias socioafectivas: comunicación y autoestima. Con 40 horas, que incluyen 10 horas presenciales (4 horas de Conferencias y 6 horas de Talleres), además de 30 hs de trabajo individual.

La metodología de enseñanza-aprendizaje concebida para el curso, le confirió una participación activa al estudiante, por lo que en las actividades contempladas y ejecutadas, acorde al programa, a este se le asignó un papel protagónico.

Los cursistas realizaron diferentes actividades que promovieron un análisis crítico y la comprensión de diversos materiales vinculados a la temática, con lo cual se enriqueció su cultura en la esfera de la educación y particularmente para el ejercicio de una docencia que favorezca la formación y desarrollo de competencias sociales y personales en los educandos y en los propios docentes. Participaron en debates grupales, exposiciones y trabajos prácticos que posibilitaron la valoración y la aplicación de estrategias, programas y acciones, entre otras alternativas, para favorecer el desarrollo de competencias socioafectivas en docentes y discentes.

Durante el desarrollo de los encuentros, se aplicaron instrumentos de autodiagnóstico para promover el debate de los cursistas acerca del nivel de desarrollo alcanzado en sus propias competencias socioafectivas, en particular la comunicación y la autoestima. Participaron 20 docentes en la aplicación de estos instrumentos (los asistentes al curso en esa sesión de trabajo).

Los **instrumentos** aplicados fueron:

- ✓ Autodiagnóstico de autoestima personal
- ✓ Autotest de autoestima profesional
- ✓ Autoescala ¿Cuán buen comunicante soy?
- ✓ Test para evaluar el potencial comunicativo.

Como resultados principales de la aplicación de estos instrumentos, se aprecia que en contraste con el adecuado nivel de autoestima profesional del profesorado objeto de análisis, no se observa un nivel óptimo de autoestima personal en estos docentes, que cursan maestrías y doctorados. Las escalas valorativas del desarrollo de la competencia

comunicativa en las relaciones interpersonales dentro del ámbito pedagógico, arrojaron que como tendencia, los estudiantes se autovaloran como muy buenos comunicadores. A continuación se resumen estos resultados.

Tabla I. Medianas de los puntajes obtenidos en instrumentos de diagnóstico

Nombre del instrumento	Mediana de puntajes	Categoría valorativa correspondiente
Autodiagnóstico de autoestima personal	12	Baja o deficiente
Autotest de autoestima profesional pedagógica	8	Buena
Autoescala ¿Cuán buen comunicante soy?	127	Muy buena

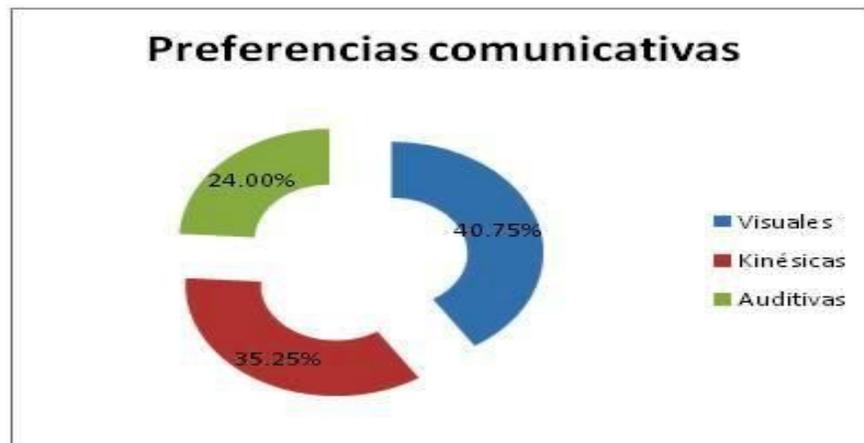
Aun cuando los resultados de la autoescala de comunicación resultaron positivos, en general, se sugirió a los maestrantes y doctorandos solicitar el criterio de sus estudiantes y colegas de trabajo, referidos a las mismas proposiciones de la escala. Se aprecian resultados por debajo de los esperados, en las siguientes proposiciones:

- 7) Soy tolerante.
- 13) Me retracto cuando cometo un error.
- 18) Acepto que me critiquen.
- 27) Me siento satisfecho (a) cuando aprendo de otros, aunque ello suponga aceptar que me equivoqué.
- 29) Evito expresar impaciencia al comunicarme.
- 30) Dedico tanto tiempo en escuchar a otros como en dirigir el diálogo.

Lo anterior evidencia las limitaciones de algunos docentes para mostrarse empáticos, comprensivos, autocríticos, receptivos al cuestionamiento, pacientes al escuchar; lo cual puede constituirse en dificultad en los actos de predefensa, defensa de sus tesis, talleres y seminarios de tesis durante su formación, del mismo modo que en diferentes contextos y circunstancias de la vida, incluido el ámbito de actuación profesional pedagógico.

En cuanto al test para evaluar el potencial comunicativo, se aprecia una preferencia visual, seguida por la que corresponde al sistema kinésico, como se refrenda en la gráfica que sigue:

Gráfico I: Proporción de preferencias comunicativas



Los anteriores resultados y que demuestran el uso preferente de palabras vinculadas a los sistemas representativos visual y kinestésico en el discurso (con énfasis en el primero), puede explicar la limitada empatía que se logra al interactuar con determinados interlocutores, lo que a su vez puede causar dificultades en cualquier ámbito de interacción del profesional de la educación como investigador.

Los temas tratados en los talleres desarrollados fueron:

- ✓ Propuesta de vías para favorecer la formación de competencias socioafectivas desde la formación universitaria.
- ✓ Las exigencias del acto de defensa de una tesis, desde la perspectiva de las competencias socioafectivas.

En estos talleres se simulaban contextos de actuación profesional del docente, incluidas las aulas de clase y espacios científicos de interacción, debate y presentación de resultados investigativos, en los que resultan de utilidad las competencias estudiadas a través del curso. Entre otros resultados de interés, recogidos a través del diálogo con los cursistas y a partir de un registro autorreflexivo de experiencias que los mismos actualizaron durante el desarrollo de la experiencia, se tienen los siguientes:

- ✓ Un conocimiento y comprensión más sólidos sobre el papel de las competencias socioemocionales en el contexto de actuación del profesor, incluidos los escenarios científicos.
- ✓ Una actitud reflexiva y metacognitiva vinculada a la concientización de los niveles de desarrollo alcanzados por los maestrantes y doctorandos en sus competencias socioafectivas, lo que los sitúa en una posición favorable para plantearse metas referidas al logro de niveles superiores.
- ✓ La comprensión de la necesidad de desarrollar competencias para autogenerar emociones positivas, de autorregulación emocional y de afrontamiento de emociones negativas, de modo constructivo.
- ✓ El entendimiento del papel trascendente que tiene en la formación científica y académica el desarrollo de competencias de autonomía emocional como la autoestima, la actitud positiva, la autoeficacia emocional, la automotivación y la resiliencia para afrontar situaciones adversas.
- ✓ El reconocimiento del papel que tiene identificar y regular las propias emociones y comportamientos, del mismo modo que detectar los apoyos externos disponibles.
- ✓ La visión de la importancia de poner en práctica competencias sociales y particularmente comunicativas (empatía, asertividad, escucha, entre otras), para interactuar de forma efectiva con los demás.
- ✓ La asunción de la importancia de sostener buenas relaciones con otras personas, actitudes prosociales, una comunicación abierta, constructiva y efectiva, centrada en el respeto a los demás, la práctica de la comunicación receptiva y la expresiva. Del mismo modo se destacaron algunas vías para favorecer el desarrollo de estas competencias.
- ✓ Se reconoce el papel de la educación emocional dentro del proceso de formación doctoral o del maestrante, toda vez que este constituye un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de prepararle para la vida.

CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados a través de la pesquisa dan cuenta de las debilidades detectadas a través del diagnóstico a los docentes-objeto de análisis, cursistas de maestrías y doctorados en el área educativa, lo que evidencia la necesidad de seguir incidiendo sobre sus competencias socioafectivas, en particular su autoestima personal y su competencia para la comunicación interpersonal, indicativas de limitaciones que es necesario superar en aras del trabajo formativo con el alumnado y de los escenarios científicos en que deben intervenir, como parte de su formación académica e investigativa.

Se diseñó una intervención educativa desde el postgrado para docentes en ejercicio, que recibieron un curso-taller optativo del ciclo de formación especializada de la maestría de Ciencias de la Educación Superior, denominado Competencias sociales y su formación en el contexto de la Educación Superior. La intervención se sustentó en la reflexión teórica y la praxis de los cursistas (maestrandos y doctorandos), el trabajo práctico a través de debates grupales, exposiciones y situaciones profesionales simuladas, que posibilitaron la valoración y la aplicación de estrategias y acciones, entre otras alternativas, para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes y discentes.

La puesta en práctica del curso taller antes referido, generó espacios de discusión en el marco de las conferencias interactivas con los cursistas, los diálogos y polémicas sostenidas, de modo tal que se propició el conocimiento sobre las competencias socioafectivas, la comprensión de su importancia en el contexto de la formación del docente como máster o doctor en ciencias y la modificación de actitudes referidas a la concientización de los niveles de desarrollo alcanzados por los aspirantes en sus respectivas competencias socioemocionales, lo que los sitúa en una posturabeneficiosa para plantearse metas superiores en esta dirección, útiles tanto para su formación como investigadores, como para su vida, en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bisquerra R. Educación emocional y bienestar. Barcelona, España: Praxis; 2003.
2. Sánchez Santamaría J. La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. Rev ENSAYOS [Internet]. 2010 [citado Dic 19,2015]; 25: [aprox. 17 pantallas]. Disponible en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
3. De Pablos J, González Pérez A. El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. Rev Fuentes. 2012;12: 69-92.
4. Frías RM, García S. Educar las emociones: un reto para el profesorado del siglo XXI. Rev Práctica Docente. 2007;8:451-458.
5. Pérez González JC. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En: Bisquerra R, coordinador. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. [citado Jun 12,2014]; Barcelona, España: Esplugues de Llobregat Hospital Sant Joan de Déu; 2012. p. 56 -69. Disponible en: <http://www.faroshsjd.net>
6. Colunga Santos S, García J. (2015). Descripción conceptual de la competencia de autonomía emocional. Primeras aproximaciones. En: Memorias de la XIII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación, 2015 nov. 4-6; Camagüey, Cuba; 2015.
7. Pérez JC, Pena M. Construyendo la ciencia de la educación emocional. Rev Padres y Maestros [Internet]. 2011 [citado Dic 18,2015]; 342: [aprox. 4 pantallas]. Disponible en: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/317/245>
8. Bisquerra R. La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. Rev Letras de Deusto. 2002;32(95):45-73.
9. Tobón S. El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En: Tobón S, Jaik Dipp A, compiladores. Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.; 2012. p. 14-24.
10. Tobón S. Proyectos formativos. Teoría y metodología. México: Pearson Educación; 2014.
11. Bisquerra R. Psicopedagogía de las emociones. Madrid, España: Síntesis; 2009.

12. Bisquerra R, Pérez Escoda N. Las competencias emocionales. Revista Educación Siglo XXI. [Internet] 2007 [citado Dic 24,2015];10: [aprox. 22 pantallas]. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdf>
13. Guadarrama P. Dirección y asesoría de la investigación científica. Colombia, Bogotá: Editorial Magisterio; 2009.
14. Carlino P. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. Rev EDUCERE [Internet]. 2005 [citado Dic 18,2014];9 (30): [aprox. 6 pantallas] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>

Recibido: 25/5/2016

Aprobado: 15/7/2016

Silvia Colunga Santos. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Trabajo Social, Licenciada en Psicología, Profesora Titular e Investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) “Enrique José Varona” de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. Carretera Circunvalación Norte Km. 5½, Camagüey, C. P. 74650. silvia.colunga@reduc.edu.cu