



Facultad de Ciencias de la Educación y Pedagogía

**Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y
Superior**

***Recursos y Herramientas de los Docentes en la Educación Secundaria
para el Desarrollo de Habilidades Blandas en dos escuelas públicas de
Moreno***

Asignatura: E6-09-12 TALLER DE TRABAJO FINAL

Profesor: Jorge Alberto Sánchez

Campus: Ituzaingó II (092)

Alumna: Torrado Crespo Marisol Audry

MarisolAudry.TorradoCrespo@Alumnos.uai.edu.ar

Año: 2025

Resumen

El presente trabajo se plantea responder sobre la manera en que manifiestan trabajar sus competencias blandas docentes de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Concretamente explora entre una muestra de docentes del nivel secundario si disponen de recursos y herramientas para abordar la temática de las habilidades blandas en el aula, con el fin de enseñarles a regular sus emociones frente a situaciones en el contexto escolar. El principal instrumento de recolección de datos fue una encuesta en donde se explora por un lado la importancia que le dan a sus capacidades emocionales y por otra parte la frecuencia con la que se trabajan una serie de habilidades en clase.

Palabras claves: habilidades blandas- inteligencia socioemocional – didáctica -docentes - competencias

Índice

1. Introducción	5
1.1. Pregunta de Investigación	5
1.2. Objetivos	5
1.2.1. Objetivo General	5
1.2.2. Objetivos Específicos	5
1.3. Justificación	6
1.4. Antecedentes	6
2. Marco Teórico	9
2.1. Evolución del estudio de competencias y habilidades	9
2.2. Enseñanza basada en las competencias y habilidades	14
2.3. Necesidades Docentes en la Enseñanza de Habilidades Blandas	19
2.4. Desafíos en la Implementación de Habilidades Blandas en el aula	22
3. Metodología	25
3.1. Diseño de la Investigación	25
3.2. Población y Muestra	25
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	25
3.4. Análisis de Datos	25
4. Resultados	26
4.1. Características de la muestra	26
4.2. Autoevaluación de capacidades emocionales del docente	28
4.3. Desarrollo de las habilidades en clase	30
5. Conclusiones y Recomendaciones	37
Bibliografía	40
Anexos	43

Modelo de Encuesta	43
--------------------------	----

Índice de ilustraciones y tablas

Ilustración 1. Distribución de la muestra por género	27
Ilustración 2. Cantidad de escuelas donde trabajan los docentes.	27
Ilustración 3. Importancia de las capacidades emocionales del propio docente	28
Ilustración 4. Frecuencia del desarrollo de habilidades en clase	30
Tabla 1.Datos generales de la muestra.....	26

1. Introducción

El mundo laboral y social actual demanda que los estudiantes posean habilidades blandas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Sin embargo, existe una brecha significativa en la preparación de los docentes para fomentar estas competencias en el aula. En el contexto de las escuelas públicas de Moreno, Buenos Aires, ¿qué recursos y herramientas emplean los docentes para desarrollar habilidades blandas en sus estudiantes?

1.1.Pregunta de Investigación

¿De qué manera manifiestan trabajar sus competencias blandas docentes de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Explorar si los docentes de nivel secundario en Argentina disponen de recursos y herramientas para abordar la temática de las habilidades blandas en el aula, con el fin de enseñarles a regular sus emociones frente a situaciones en el contexto escolar.

1.2.2. Objetivos Específicos

1. Determinar si los docentes de nivel secundario en Argentina cuentan con recursos y herramientas para abordar la temática de las habilidades blandas en el aula.
2. Identificar los recursos y herramientas necesarias en los docentes en la educación secundaria para abordar las habilidades blandas en el aula.

3. Explorar las barreras y desafíos que enfrentan los docentes al implementar Habilidades Blandas en el aula
4. Indagar en las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para fomentar la autorregulación emocional y otras habilidades blandas en los estudiantes.

1.3. Justificación

La educación secundaria en Argentina enfrenta desafíos para preparar a los estudiantes para el mercado laboral y la vida en sociedad. Las habilidades blandas (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, resolución de conflictos, entre otras) son fundamentales para el éxito en estos ámbitos. Sin embargo, la implementación efectiva de estas habilidades en el aula es limitada, y la formación de los docentes en cuanto a los Recursos y Herramientas necesarias para tal fin representa una base frágil en la cual los estudiantes puedan apoyarse para el afrontamiento de situaciones que impliquen el manejo en la regulación emocional.

Este estudio busca comprender de manera asertiva la importancia en la formación y el apoyo que reciben los docentes en relación a este tema, así como para identificar los recursos y herramientas con los que cuentan actualmente. Los resultados podrán contribuir al desarrollo de estrategias efectivas en cuanto a la implementación de habilidades blandas en la educación secundaria, con programas de capacitación y protocolos que fortalezcan las capacidades de los docentes para el manejo de dicha temática, promoviendo con esto un entorno escolar con recursos emocionales efectivos.

1.4. Antecedentes

Aristulle & Paoloni (2019) realizaron un análisis del rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el proceso de conformación de una comunidad educativa. La propuesta se implementó en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente San José (Córdoba, Argentina). La pregunta eje gira en torno a cómo se prepara el futuro profesorado para considerar en sus prácticas perspectivas amplias del enseñar y del aprender, que superen ampliamente las habilidades cognitivas y coloquen entre otras prioridades las habilidades socioemocionales, importantes para su quehacer profesional. El trabajo se propuso promover una reflexión sobre la complejidad de los

procesos de aprendizaje y brindar aportes capaces de ampliar la perspectiva en la formación docente. En este marco, se indagaron las habilidades socioemocionales de estudiantes de profesorado a partir de la implementación de un cuestionario de autoinforme. Los resultados se estiman promisorios para abrir espacios de reflexión acerca del papel que debería desempeñar este tipo de habilidades en la nueva agenda didáctica. Los hallazgos obtenidos desafían a revisar los diseños curriculares que orientan la formación del cuerpo docente para identificar contribuciones capaces de impactar en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y propiciar la conformación de comunidades educativas.

En Chile Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado (2017), exploraron el significado del constructo “habilidades sociales” que perciben como relevantes múltiples actores educativos. Utilizaron un diseño descriptivo conformado por una muestra por conveniencia de 237 sujetos (profesores, académicos y estudiantes universitarios) de la región chilena de La Araucanía. A cada grupo se le aplicó la técnica de redes semánticas naturales. Los resultados muestran que las habilidades empáticas-solidarias y habilidades de comunicación son las más relevantes para todos los participantes.

En un artículo académico García-Longoria & Gutiérrez (2013) reflexionan sobre la importancia de la mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Destacan las ventajas de la mediación escolar como estrategia y herramienta que beneficia la convivencia escolar en educación básica, acercando a nuestros estudiantes a las formas pacíficas de resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales que facilitarán su inclusión en el mundo laboral y familiar. A su vez exponen también la relación que existe entre las características de un programa de mediación escolar y los principales objetivos establecidos por la educación para la paz, desde los organismos internacionales. Comparando lo desarrollado en diversos países consideran que la mediación escolar constituye una forma de educación integral. También comparen los resultados derivados de su investigación de campo donde la mediación escolar, es considerada un programa de múltiples ámbitos de impacto dentro del centro educativo en el que se desarrolle.

En una investigación en equipo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Colombia) se analiza la importancia que tiene el aprendizaje y el manejo de habilidades sociales en el marco de una educación integral; para ello se caracteriza al docente considerado como agente fundamental en la tarea de educar. El estudio indaga el perfil del docente de

educación primaria y secundaria en actividad, en relación a las habilidades: comportamiento asertivo y manejo de emociones y sentimientos. La muestra está constituida por docentes que trabajan en colegios estatales y privados y a ella se aplican cuatro instrumentos. Finalmente, los resultados obtenidos arrojan porcentajes significativos de comportamientos no asertivos, igualmente un porcentaje significativo de docentes declaran un manejo habitual no siempre adecuado de sus sentimientos y emociones (Acevedo, et al 2007).

Desde la perspectiva administrativa, Alzamora & Obregón (2022) investigaron la gestión pedagógica y competencias profesionales en docentes de la escuela profesional de educación secundaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) de Lima Perú. La investigación concluye que la gestión pedagógica permite fortalecer las competencias profesionales en los docentes de la Escuela Profesional de educación secundaria, de la facultad de Educación de la UNFV. La cual está en el marco del paradigma socio-crítico e interpretativo, de enfoque cuantitativo, la investigación es correlacional descriptiva por el número de variables es bivariado, la muestra: 79 docentes. Las encuestas recogen los datos. Los resultados hallados en la investigación permiten reafirmar que la gestión pedagógica se relaciona con las competencias profesionales de los docentes de la escuela profesional de educación secundaria, debido al grado de significancia de $p < 0.05$ y la determinación de una correlación alta de 0.729 entre ambas variables; además el valor de $r^2 = 0.532$, señala que la variación en 53.2% de la gestión pedagógica se relaciona con las competencias profesionales. La gestión pedagógica, se fundamenta en la educación como interacción entre agentes y actores conformando la sociedad del conocimiento y las competencias profesionales como un conjunto de conocimientos y habilidades que necesitan para desarrollar algún tipo de actividad.

En síntesis los antecedentes dan cuenta del interés por desarrollar las habilidades sociomocionales, lo que implica comprender habilidades vinculadas más a las formas en que se afronta las dinámicas grupales y también la fortaleza emocional de las personas.

2. Marco Teórico

Los aportes teóricos que engloban la problemática que se aborda se desarrollan en este capítulo pensado en tres ejes principales. El primero es el de las competencias (en general y en la educación en particular. El segundo eje es está centrado en el docente y la enseñanza (su rol, sus habilidades para trabajar en equipo, etc.) y el tercer eje es aprendizajes de habilidades blandas (estrategias, recursos y actividades según el tipo de didáctica).

En los siguientes apartados se analizan las principales habilidades y competencias (individuales y colectivas) que se estudian como necesarias en todo tipo de organizaciones, aunque con mayor detalle en las escuelas secundarias.

2.1.Evolución del estudio de competencias y habilidades

Para comprender las habilidades blandas es necesario describir la manera en que se incorpora la enseñanza basada en competencias y habilidades, siendo originariamente parte de las disciplinas que fueron aportando herramientas de gestión en todo tipo de organizaciones, principalmente las fábricas. Esos modelos de abordaje sobre los requerimientos en materia de recursos humanos, tienen un correlato en las visiones de la enseñanza y el aprendizaje escolar como organizaciones que también se proponen algún tipo de eficiencia en sus métodos. Posteriormente, las innovaciones que acompañaron el proceso de globalización, trajeron aparejadas profundas transformaciones no sólo en el mundo del trabajo y la escuela, sino en la sociedad en general. Castells (2005) plantea que las sociedades se organizan en torno a procesos humanos contruidos sobre la base de relaciones históricamente determinadas de producción, experiencia y poder. De esta manera, el autor considera a la tecnología de la información como “el tejido de nuestras vidas” y es el equivalente histórico de lo que supuso la electricidad en la era industrial, dada su capacidad para hacer circular el poder de la información por todos los ámbitos de la actividad humana. Así, en la actualidad la sociedad demanda adaptarse constantemente, para lo cual se requiere desarrollar mucho más que las habilidades básicas de un rol laboral tradicional. Es así como se incorporan las competencias vinculadas a los aspectos emocionales de las personas. Pero no podemos entender su uso didáctico sin primero describir

los aspectos teóricos en los que se basan las competencias y habilidades requeridas en el ámbito laboral.

El concepto de competencia surgió en psicología como una alternativa del concepto de rasgo. En la década de los setenta del siglo pasado son numerosos los intentos de cambiar el enfoque predominante en el estudio de la inteligencia y de la personalidad, dando lugar a enfoques alternativos. Uno de ellos fue el de McClelland (1973), que interesado en analizar la motivación humana propuso la conveniencia de identificar variables que predijeran el rendimiento laboral y que no mostraran sesgo en función del género, raza o estatus socioeconómico del personal involucrado. Es así que David McClelland propone el análisis de competencias en Psicología del trabajo y en Recursos humanos (Alles, 2007).

De acuerdo a Claude Levy-Leboyer el análisis de competencias parte del estudio de la propia competencia personal de quienes ocupan determinados puestos de trabajo: *“la cualificación pone de relieve qué es lo que sabe el personal que es experto. El talento saca a relucir aquello que el personal puede comenzar a hacer ya mismo. el talante sitúa sobre el tapete si el personal quiere hacer lo que está previsto”* (Levy-Leboyer, 2002, p. 71).

Tradicionalmente la competencia se relacionaba con el contexto de trabajo que provenía de la llamada “organización científica del trabajo”, vista desde la concepción de Taylor, donde existía una pronunciada segmentación de las tareas, esto quiere decir, cada empleado debía realizar una tarea específica y realizar instrucciones. Bajo esta modalidad la competencia se veía definida en términos de “saber hacer”, saber hacer bien la tarea específica y saber aplicar las instrucciones.

Como bien sabemos, en la actualidad las necesidades de las empresas requieren nuevas organizaciones de trabajo. Se les pide a los empleados no sólo aplicar instrucciones sino también tomar iniciativas, así como tener la capacidad de enfrentar eventos aleatorios y no sólo asimilar los procedimientos, en definitiva, saber actuar ante situaciones complejas, saber arbitrar, cooperar con otras personas. Esto deriva en una definición de competencia que es considerada en términos de “saber actuar” más que de “saber hacer”. La empresa necesita que los empleados sean competentes y que además actúen con competencia. Esta conjunción implica seleccionar, combinar y movilizar una serie de recursos para actuar pertinentemente en una situación de trabajo. Al consolidarlo, el empleado construye competencia. Se habla de confianza hacia estas personas porque son capaces de movilizar los recursos necesarios para realizar sus actividades.

Le Boterf (2000) señala al respecto que muchas veces se han confundido los recursos con la competencia. Una persona puede tener muchos conocimientos y destrezas, pero si no sabe o no puede seleccionar, combinar y organizar los recursos dentro de un contexto de trabajo, no puede ser reconocida como competente.

Por otra parte, las habilidades blandas son competencias socioemocionales que facilitan la interacción y el desarrollo personal. Incluyen la comunicación, liderazgo, adaptabilidad, entre otras. Para atravesar situaciones de crisis, - en este caso de modelos de enseñanza- se requiere de organizaciones y liderazgos con capacidad de gestionar las demandas con eficiencia. Eso significa que hay que desplegar las mejores capacidades de liderar equipos de personas que también deben demostrar sus propias capacidades.

El nivel de gestión directiva supone el acto de unir a las personas, mediante un equipo de trabajo, para lograr las metas y objetivos deseados utilizando los recursos disponibles de manera eficiente y efectiva (Muñoz & Huacón, 2021, p. 28). Las funciones de gestión directiva incluyen: planificación, organización, dotación de personal, liderazgo o dirección y control de una organización (un grupo de una o más personas o entidades) o esfuerzo con el fin de lograr un objetivo.

Una forma de identificar las habilidades necesarias en las organizaciones es categorizarlas según los propósitos en juego, así si se trata de dirigir, liderar hay que tener cualidades en torno a la resolución de problemas y gestión de recursos (humanos y materiales). Pero esas cualidades se complementan con otras que se requieren en la interacción grupal y las que cada individuo necesitaría, independientemente del lugar que ocupa en la organización. Así el siguiente gráfico ilustra en forma piramidal las que pueden considerarse principales. Cabe destacar que en el caso de los recursos que tienen alguna responsabilidad directiva, no significa que no deban tener las otras capacidades sino por el contrario, que sumen cualidades de liderazgo eficiente. En tanto que las de nivel social, son útiles también para cualquier puesto que se tenga, aunque en la medida en que las responsabilidades aumentan, deben aumentar también las competencias desarrolladas.

La categorización que distingue el nivel directivo, social e individual es útil a modo de una clasificación amplia. Sin embargo, para pensar en equipos y trabajo complejo, es importante identificar las denominadas capacidades blandas conocidas a partir del interés académico en incorporar en la currícula de las formaciones profesionales, competencias que ofrezcan mayores posibilidades de “empleabilidad”, es decir que sean útiles para el mundo del trabajo tal como se caracteriza en el presente. Dado que se basa en la inteligencia emocional no es

exclusivamente útil para la vida laboral, sino para la vida en general (Fischman, 2022). De hecho, no son específicas para un área laboral en particular, en contraste a las competencias duras que sí pueden construirse a partir de cualidades específicas de una tarea (por ejemplo, el dominio de varios idiomas, de técnicas específicas o incluso de condiciones físicas). Se trata de capacidades diferenciales que suponen características interpersonales, tales como, autorregulación, metacognición, autoeficacia, costumbres sociales, inteligencia emocional, adaptabilidad, pensamiento sistémico, habilidad para comunicarse asertivamente, capacidad para resolver problemas, creatividad entre otras similares. Es decir que las habilidades blandas integran componentes actitudinales, conductuales y cognitivos. Por ello no se identifican como tal sino como integrantes de la inteligencia emocional, la misma que se describe a través de su conjunto de competencias y habilidades que la componen.

Por eso quien, identifica las competencias y habilidades es el especialista en el tema Goleman (2003) que las describe como el conjunto de disposición emocional necesarios para desenvolverse eficazmente en cualquier entorno. Porque no se trata de forzar a la diversidad de personalidades a un comportamiento ideal, homogéneo y positivo. Por el contrario, se comprende que la diversidad de condiciones a las que nos sometemos como personas, implican un constante desafío de superación. Tanto si se trata de las conductas que autopercebimos como conflictivas o de autoboicot, como las que podemos conocer y gestionar del entorno en el que somos parte responsable. De allí la generalidad de estas competencias o su condición de “blandas”. Porque estamos comprendiendo aspectos emocionales que son aplicables a distintas circunstancias y desafíos, desde los más extremos hasta los más simples y cotidianos (pero no por ello de menor importancia).

Las que Goleman (2003) destaca un conjunto de habilidades vinculadas a competencias sociales específicas.

Autoconocimiento: es la capacidad de conocer sus propias emociones y los efectos que éstas tienen en su desempeño.

Autogestión: supone poder autorregular las emociones, incluso las conductas impulsivas más negativas o bajo situaciones de fuerte estrés. Se observa la autogestión en la capacidad para enfocarse en objetivos, es la flexibilidad frente al cambio, estar abierto a nuevas situaciones, ideas o enfoques innovadores (adaptabilidad), otra forma de manifestarla significa el esfuerzo para alcanzar o superar un estándar de excelencia aceptando desafíos, asumiendo riesgos calculados y buscando formas de hacer las cosas mejor (logro). Por último, también se

observa en la capacidad de ver lo mejor en personas, situaciones y eventos para ser persistente en la consecución de objetivos a pesar de los contratiempos y obstáculos (positividad).

Gestión de las relaciones: implica la capacidad de tener un impacto positivo en los demás, involucrar de manera positiva a las personas para lograr su aceptación o apoyo. En tanto que la capacidad de impulsar el aprendizaje o el desarrollo de otros, entendiendo sus objetivos, incluso desafiándolos, dándoles retroalimentación oportuna y ofreciéndoles apoyo (coach, término en inglés que se traduce como entrenador, pero que tiene un significado más amplio). Otra capacidad vinculada a la gestión de las relaciones es motivar a las personas a través del ejemplo (inspiración). Una capacidad que se pretende ejercer mucho en el aprendizaje pero poco en la enseñanza (dado que los docentes suelen trabajar individualmente) es el trabajo con otros, en equipo, significa un objetivo compartido, la construcción de un espíritu y relaciones positivas; fomentar la participación activa; compartir responsabilidades y recompensas. No menos importante es la capacidad de gestionar conflictos, en situaciones tensas o muy cargadas al sacar a la luz los desacuerdos con tacto, buscando comprender las distintas perspectivas y puntos en común para encontrar soluciones que las personas puedan aceptar.

Conciencia social: esta habilidad se manifiesta en la capacidad de sentir los sentimientos de los demás; tener el deseo de comprender cómo ven las cosas e interesarse activamente en sus preocupaciones (empatía). También en la capacidad de leer las corrientes emocionales y las relaciones de poder de un grupo, identificando personas influyentes, redes y las dinámicas que importan en la toma de decisiones (conciencia social).

En síntesis, a medida que el trabajo y las organizaciones en general evolucionan y se hacen más complejas, los requerimientos en materia de recursos humanos implican estar capacitados para la adaptación constante, lo que tiene una lógica resonancia en las etapas de formación profesional. Por ello, las instituciones educativas que se proponen formar para el mundo del trabajo, utilizan los conceptos disciplinares para identificar habilidades y competencias que se demandan como parte de sus finalidades educativas: formar al ciudadano con capacidades laborales propias del mundo contemporáneo.

Al mismo tiempo, los cambios socioculturales también han puesto el foco en otras formas de teorizar y desarrollar la inteligencia. En la década de los ochenta del siglo XX, Gardner (2001; 2011), afirmó por primera vez que no existe una inteligencia única, dando espacio al desarrollo y rescate de maneras de ver la inteligencia más allá de lo conductual y cuantificable como el cociente intelectual. Así esta teoría, llamada “de las inteligencias múltiples”, puede considerarse como la facilitadora del concepto de inteligencia emocional

(IE), con el que hay actualmente mucha divulgación e interés. Su influencia académica obedece en buena medida al hecho de tener en cuenta las diferencias surgidas en los perfiles de inteligencia de los individuos, dentro del ámbito educativo, e introduce los hallazgos neurológicos, evolucionistas y transculturales del momento. Hay otros factores que también contribuyen a pensar en la necesidad de trabajar en las escuelas los aspectos emocionales de la vida cotidiana, teniendo en cuenta las profundas transformaciones que han afectado directamente la salud mental de la población, tanto en aspectos positivos, abandonando ciertos estereotipos y prejuicios sobre las enfermedades mentales, desarrollando escuelas más inclusivas, mejorando los diagnósticos y terapéuticas. Desde los aspectos negativos es posible mencionar las diferentes violencias (físicas, sociales, económicas y/o culturales) que reproducen al interior de la escuela lo que sucede afuera. Todo lo que demanda una mirada pedagógica sobre el fenómeno.

2.2. Enseñanza basada en las competencias y habilidades

Según explica Richino (2006), la historia del concepto de competencias en el ámbito educativo se relaciona con aptitud, habilidad, conocimiento que puede ser expresado en forma práctica, dando lugar al desarrollo de destrezas que permitan afrontar y resolver problemas. Es posible, según Argüelles (2001) distinguir tres dimensiones complementarias entre sí:

- *Competencia cognoscitiva*: entendida como la capacidad de comprender, analizar y criticar holísticamente un conocimiento específico, bien sea adquirido, recibido o construido desde cualquier forma experiencial de búsqueda y aprendizaje.
- *Competencia aptitudinal*: entendida no sólo como la capacidad y la disposición de hacer o actuar, sino también la capacidad y la disposición de interpretar y seguir procedimientos o métodos predefinidos o prediseñados, que lleven a la construcción u obtención de un producto o a la obtención de un resultado experimental práctico.
- *Competencia actitudinal*: entendida como la capacidad de plantear y asumir posiciones comportamentales y críticas frente a situaciones o fenómenos, que impacten la naturaleza humana y social del individuo.

Así, la competencia cognoscitiva se manifiesta en cuatro formas diferentes, dependiendo fundamentalmente del tipo de conocimiento, de la forma como se adquiere y de la utilización del mismo:

- *Declarativa*: Describe el conocimiento de los “Qué es” o “Por qué es”, se expresa normalmente en forma de proposiciones o enunciados.

- *Procedimental o práctica*: Describe el conocimiento de los “Cómo” o los “Qué hacer”, sin interesar o importar las razones científicas o la fundamentación para ello. Algunas veces es la manifestación de una habilidad aprendida o innata.

- *Circunstancial o contextual*: Describe el conocimiento de los “Cuándo”, los “Donde”, los “Bajo cuáles condiciones”. Es una forma de integración de la competencia declarativa y procedimental.

- *Aplicativa*: Describe el conocimiento de los “Para qué”, los “Con qué fin”, los “Con qué objetivos”. Es la integración de competencias declarativa y procedimental, de forma tal que a través de las competencias circunstanciales constituyan la utilización y aplicación del conocimiento.

Esta manera de focalizar los objetivos educativos se ha hecho presente a partir de las reformas al sistema educativo de la última década del Siglo XX. En la Provincia de Buenos Aires la currícula oficial estipula en ese momento el cambio de propósito y ofrece, al menos en términos oficiales, una perspectiva coherente con el desarrollo de estos conceptos que la psicología laboral ya venía identificando.

También se ha tenido que trabajar arduamente para que se reconociera el valor del aprendizaje fuera del aula o de los ámbitos tradicionales, es decir en los lugares de trabajo, e incluso en otros ámbitos de aprendizaje como la familia, los grupos sociales de cualquier tipo, etc.

Para Le Boterf (2000), dentro del sistema educativo escolar lo importante para los alumnos es conseguir recursos, desarrollar un potencial de recursos, como por ejemplo dominar su idioma nacional, como paso fundamental para la comunicación para el trabajo en equipo. Le Boterf señala que esos recursos aplicados en la vida profesional provienen de diversas fuentes: la educación familiar, la primera infancia, la educación escolar, los ámbitos donde se desarrollan actividades extracurriculares, en definitiva, todos estos recursos son una manera de desarrollar cierta forma de cooperación. La escuela sería entonces un conjunto de recursos para

que las personas puedan disponer de éstos en los campos profesionales. La práctica y la actitud para el aprendizaje tienen que ser un continuo y aparecer como una necesidad.

La formación de competencias dentro del ámbito escolar implica pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación (*coaching*) basadas en el siguiente postulado: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el comienzo. Perrenoud (2004) infiere que para formar competencias reales durante la etapa escolar general debe realizarse una transformación considerable de los profesores con el saber, con el “hacer sus clases” y de sus propias competencias profesionales. Añade que el desafío de los profesores será “hacer aprender” más que enseñar, y que el enfoque por competencias además de centralizarse en el alumno y de conllevar una pedagogía diferenciada, deberá llevar a los profesores a plantearse y formular como base de su metodología de enseñanza los siguientes puntos:

- Considerar los saberes como recursos para movilizar
- Trabajar regularmente a través de problemas
- Crear o utilizar otros medios de enseñanza
- Negociar y conducir proyectos con los alumnos
- Adoptar una planificación flexible e indicativa; improvisar
- Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico
- Practicar una evolución formadora en situaciones de trabajo
- Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria

Perrenoud (2004) también sostiene que una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real) procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción). Para hablar de la EBC es preciso remontarse a la década de los noventa, caracterizada por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación a modelos académicos que respondieran a determinadas demandas educativas. Estos nuevos proyectos se enmarcan en políticas educativas que deben considerar el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones, o la

definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales.

Con la instrumentación de estas perspectivas de innovación curricular surge el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC a partir de ahora), modelo que prioriza las ideas de eficiencia, calidad y competitividad, y que se encuentra asociado con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades y países (Díaz Barriga y Lugo, 2003). La EBC cumple su propósito con base en diversos principios y características, entre ellos se encuentran los siguientes:

- Lo significativo del conocimiento no es su acumulación sino su aplicación.
- Los programas desarrollados por competencias deben centrar su aplicación en situaciones de la vida real.
- La actividad docente debe sustituir la enseñanza por el aprendizaje como centro de su razón de ser.
- Los aprendizajes deben lograrse por medio de la construcción participativa del estudiante.
- Los métodos didácticos deben dirigirse al fortalecimiento y desarrollo de competencias.
- Los saberes, en lugar de los contenidos, se dirigen a “lo que es necesario aprender” en contraposición a “lo que es bueno saber”.
- La evaluación pasa de ser normativa a criterial y sus resultados se sustentan con evidencias de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.
- La evaluación es multifactorial: Diagnóstica, formativa y sumativa; y se realiza a través de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, con resultados sobre una base individual, en forma absoluta y no comparativa.
- La especificación de resultados de aprendizaje no se basa en promedios sino en el nivel de logro de las competencias.
- La enseñanza pasa de ser impartida a facilitada y mediada.
- La planificación en vez de basarse en contenidos se basa en indicadores y evidencias de aprendizaje.

- El constructivismo constituye la principal guía de acción del docente.

Dentro del campo de la EBC, una de las corrientes de pensamiento que más ha influido es el constructivismo, que se ha consolidado como el modelo pedagógico, y se trata principalmente de un enfoque epistemológico que se basa en la relación o interacción que se establece entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, es decir en la relación objeto-sujeto. También puede verse desde otro enfoque como una nueva forma de conceptualizar el conocimiento (aprendizaje).

Existen muchas definiciones del constructivismo aplicadas a diversas ramas de saber, citaremos la del autor Chrobak (2009) quien considera que constituye una cosmovisión del conocimiento humano como un proceso de construcción y reconstrucción cognoscitivo, llevada a cabo por los individuos que tratan de entender los procesos, objetos y fenómenos del mundo que los rodea.

Tomando como referencia esta concepción se pueden plantear algunos de los principios básicos sobre los cuales se sustenta el constructivismo:

- El conocimiento no es recibido de forma pasiva, sino construido y reconstruido por el sujeto cognoscente en forma activa, interactuando con el objeto de estudio.
- La función cognoscitiva es adaptativa y permite al que aprende la construcción de explicaciones viables sobre sus experiencias.
- El proceso de construcción de significados está siempre influenciado por el contexto histórico-cultural y económico-social del cual el individuo forma parte.
- Construir estructuras útiles de conocimiento requiere de una actividad esforzada e intencionada. El aprendizaje requiere una participación activa y reflexiva.

La EBC constituye un proyecto formativo de alcance global, ya que su aplicación se extiende desde hace una década por diferentes países, entre los cuales se encuentran numerosos países de Latinoamérica. El motivo de este crecimiento se debe a que la EBC aspira a cubrir todos los campos de la educación, tanto la formal como la no formal. El enfoque constructivista ofrece a la EBC, elementos que ponen en el centro del acto educativo el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo.

2.3. Necesidades Docentes en la Enseñanza de Habilidades Blandas

En su abordaje de la educación emocional, Bisquerra Alzina (2005) advierte que se debería instrumentar en forma efectiva en la formación del profesorado, y elabora una propuesta para hacerlo. En primer lugar, plantea que el docente debe de dominar el marco conceptual de las emociones, lo cual incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Por otra parte, debe conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. Una vez adquirido el marco conceptual, será consciente de que la educación emocional es un aspecto importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, con diversas aplicaciones prácticas. El objetivo de capacitar a los docentes en los aspectos inherentes a la educación emocional es que con la práctica lleguen a trasladar estas formas de tratar y manejar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de sus compañeros, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva, enseñando a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula.

A partir de diversos estudios se ha constatado en una muestra de estudiantes de profesorado que las competencias emocionales, evaluadas con una medida de auto-informe de inteligencia emocional, inciden de manera moderada en los estilos educativos, creencias, actitudes y valores de estos futuros profesionales de la docencia. Por ejemplo, un estilo educativo sobreprotector se relaciona con menores habilidades intrapersonales de inteligencia emocional, el estilo punitivo se vincula con niveles más bajos de habilidades interpersonales de inteligencia emocional mientras que el perfil asertivo se asoció a un buen estado afectivo general (Sala, 2002).

Tal como señalan Vallés y Vallés (2003), la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino como estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en los que docente y alumno interactúan en el aula. En este sentido, el conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el

desarrollo de estas competencias en los alumnos, dado que el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y regular todas las pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no sólo puede ser útil para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además contribuirá a que el propio docente asuma habilidades de afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, dispondrán de los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral que surgen en el ejercicio de la docencia (en cualquier nivel educativo) y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con sus pares, sus superiores, los padres y los propios alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

La relación entre cambio e innovación necesita de “actores”, es decir sujetos que comprendan el rumbo de las políticas educativas en un contexto determinado. En referencia a esta relación Margarita Poggi sostiene que es posible darle sentido a la educación y a la trama que en ella se ejerce. Pensar la educación siempre que exista la reflexión y la acción de los sujetos o actores. Al referirse a los “actores”, Poggi describe a sujetos capaces de “desplegar prácticas y discursos dentro de las instituciones”, que tengan la posibilidad de crear, inventar y escapar a determinismos (Aguerrondo, et al, 2001, p. 123). Estos docentes, seguramente, serán capaces de mejorar los aprendizajes de sus alumnos, puesto que su creatividad, su inventiva y sus prácticas le permitirán implementar de manera crítica lo que el marco curricular establece contemplando los intereses, necesidades y motivaciones de sus estudiantes.

En términos generales, la educación emocional utiliza estrategias didácticas prácticas (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con el objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales. A continuación, Bisquerra Alzina (2005) explicita algunos abordajes didácticos a emplear para enseñar o estimular diferentes aspectos de la educación emocional.

Para el desarrollo de la *conciencia emocional*, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás, puede ser de gran utilidad la autoobservación y la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y

consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en el plano de la comunicación verbal como en la no verbal.

En cuanto a la *regulación de las emociones*, puede ser considerada como el elemento esencial de la educación emocional. En este aspecto, conviene no confundir la regulación (y otros términos afines, como control o manejo de las emociones) con la represión. Se debería propiciar la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para postergar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, todos componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas y dispositivos concretos que ayudan en esta área de la educación emocional son el diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración, en esto ayuda muchísimo la práctica de yoga), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

Por su parte, la *motivación* se encuentra estrechamente ligada a la emoción, proviniendo incluso de la misma raíz etimológica. Desde una perspectiva pedagógica, la motivación puede buscarse a través de la emoción, propiciando fundamentalmente la automotivación, la cual se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y con autonomía personal. Este es uno de los retos más importantes en el futuro de la educación.

Las *habilidades socio-emocionales* conforman un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. En efecto, las relaciones sociales están impregnadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes de aceptación y comprensión del punto de vista del otro. Estas competencias predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo de manera productiva y satisfactoria.

Cabe considerar también, las competencias que relacionan la emoción con el bienestar subjetivo. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. Las investigaciones dedicadas a estudiar el bienestar subjetivo desde un nivel individual, más allá de los factores micro y macrosociales que pueden incidir en este constructo, han focalizado el temperamento y los rasgos de personalidad como factores determinantes del mismo. En cuanto a la relación bienestar subjetivo/personalidad, se ha prestado atención a rasgos vinculados a la extraversión, el neuroticismo y el psicoticismo. En general, los estudios han mostrado una relación significativa entre la extraversión y los afectos

positivos; y en contrapartida, el neuroticismo propende a generar afectos negativos que repercuten desfavorablemente en el bienestar subjetivo (Díaz Llanes, 2001).

A modo de resumen, la principal forma de desarrollar las habilidades blandas es que el docente ejerza su condición de liderazgo en las actividades de manera en que pueda mostrar ser asertivo y empático al mismo tiempo, es decir mostrar con el ejemplo que es posible manifestar un arco amplio de emociones sin que ello en un clima de respeto y consideración por los demás. Quitar estigmas sobre las emociones es una manera también de enseñar a lidiar con ellas. Por otra parte, las habilidades blandas están estrechamente vinculadas con aspectos muy deseables en un docente: influenciar de manera propositiva a sus alumnos. En este sentido, los docentes que manifiestan su motivación por la tarea son los que más posibilidades tienen de contagiar ese entusiasmo.

2.4. Desafíos en la Implementación de Habilidades Blandas en el aula

En lo que va del siglo persiste en la sociedad desigualdades, exclusión socioeducativa y numerosos sectores de las infancias y juventudes vulnerables emocionalmente. Corresponde entonces cuestionarnos acerca de los matices particulares que adquiere la producción de subjetividad en el nivel secundario. Galende (2001) plantea que el psicoanálisis ha destacado el papel de ciertas regiones tradicionales de lo social para la producción de subjetividad: la familia edípica, la institución escolar, las relaciones con la ley, la religión; y que son precisamente estas instituciones las que están sufriendo cambios profundos en la actualidad. Al mismo tiempo, se verifica que nuevas instituciones han tomado un papel predominante en la producción de subjetividad, tales como los medios masivos de comunicación, en especial, los contenidos digitales, principalmente las redes sociales. En relación con este fenómeno, Corea (2005) recuerda que en el siglo XIX la subjetividad social se constituyó a partir de la práctica de la lectoescritura, en el siglo XX a partir de la escucha (con acento en la comunicación), y en lo que va de este siglo se constituye a partir de la mirada, denominándolo como siglo del espectador. Por lo tanto, la Escuela enfrenta grandes desafíos como consecuencia de los cambios que originan la globalización, el desarrollo de las tecnologías informáticas, la comunicación y la sociedad del conocimiento. Todos estos elementos superan la capacidad de respuesta de los sistemas educativos tal como funcionan en la actualidad. Estos se encuentran

concentrados en la escolarización, en la transmisión de contenidos y en ocasiones poseen una visión parcial de su rol. Existen nuevas formas de producción, de comunicarse y de tener acceso a la información. Este dinamismo trae consecuencias inmediatas sobre el currículo ya que es imposible pensar en un documento que permanezca estático durante años. Lo que puede perdurar en el diseño curricular no son núcleos de conocimientos estructurados desvinculados de los actuales sujetos pedagógicos. En todo caso lo que se debe permanecer es el ideal de formación integral y crítica. Que sea consciente de los tipos de consumos y construcción de sentidos como aspectos no neutrales y por lo tanto, debatibles.

Al mismo tiempo y como consecuencia de esas dificultades de adaptaciones curriculares, las instituciones educativas están organizadas en niveles jerárquicos, con estructuras muy definidas y con áreas de trabajo compartimentalizadas. Los equipos de trabajo rompen con estas estructuras jerárquicas, quizás sea ésta una de las causas por la que se les presenta como un desafío a los docentes trabajar de esta manera. Aunque se consideren en desacuerdo en continuar trabajando de forma individual, usualmente están demasiado acostumbradas a los rígidos esquemas de trabajo institucionales, lo que ésta investigadora ha podido percibir en la escuela objeto de estudio.

El trabajo en equipo no es simplemente la suma de aportes individuales ni tampoco un grupo de personas trabajando juntas en la misma materia en la que cada uno realiza su trabajo de forma individual y sin afectar el trabajo del resto de sus compañeros. Cuando se plantea que en las escuelas raramente se da un trabajo en equipo se está distinguiendo la mencionada concepción de equipo de lo que es un conjunto de personas que realizan dentro de una organización una labor similar y tienen la misma información, suelen estar próximas físicamente, se estructuran por niveles jerárquicos, tienen un mismo jefe, realizan el mismo tipo de trabajo, pero son autónomos, no dependen del trabajo de sus compañeros: cada uno realiza su trabajo y responde individualmente al mismo; esto conlleva a que cada persona tenga una forma particular de funcionar, por lo cual no hay cohesión entre ellas. El problema del aislamiento docente, a su vez, tiene raíces profundas, y aparece como rasgo reiterativo en los estudios teóricos y empíricos acerca de la docencia en los niveles educativos medio y superior especialmente. Los primeros análisis sociológicos de las culturas de la profesión docente las caracterizan como esencialmente individualistas y privadas, impuestas por los tradicionales espacios y estructuras celulares aisladas de trabajo, donde hay zonas acotadas para la toma de

decisiones con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente (Botía, 1993).

La transformación educativa debe considerar un diseño curricular que desarrolle capacidades y competencias por sobre la prescripción de contenidos. Las áreas curriculares, desde las ciencias sociales hasta las ciencias exactas son atravesadas por estas competencias y por lo tanto deben ser apropiadas transversalmente. En estos nuevos contextos, el riesgo es que no solo serán obsoletos los currículos sino también la forma en que los docentes enseñan los contenidos establecidos allí. Por esta razón la transformación educativa debe apelar a la actualización permanente de los docentes y aun cambio en la formación de base.

Ya desde el siglo pasado Giroux (1992) hace referencia a los borrosos límites entre el entretenimiento, la educación y el comercio, aludiendo a la constante invasión de mensajes subliminales desde los consumos culturales (películas, series, juegos, etc.), con intención de provocar el consumismo, o mejor dicho, una cultura de consumo en beneficio de las grandes empresas, convirtiendo en hedonistas las infancias. De esta manera se promueve una teología del consumo (ritual del consumo), operando estas empresas a través de la psicología del deseo. Su repercusión en las adolescencias supone mayores riesgos a la salud mental y también a sus posibilidades de integrarse efectivamente tanto en los sistemas educativos como los laborales.

3. Metodología

3.1. Diseño de la Investigación

Se asume un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas y observaciones en aula. El análisis cualitativo es el que mejor se adapta al objeto de estudio: las habilidades blandas en la práctica y experiencia docente. Se trata de una investigación exploratoria de las opiniones y autoconocimiento de los docentes respecto a las propias capacidades emocionales y las posibilidades de trabajarlas en la enseñanza.

3.2. Población y Muestra

La población está conformada por docentes de dos escuelas públicas de nivel secundario en el Municipio de Moreno, seleccionándose una muestra intencional de 10 docentes.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se administraron entrevistas semiestructuradas (ver modelo de encuesta en Anexos), observación participante (de las prácticas educativas en escuelas secundarias) y análisis documental.

3.4. Análisis de Datos

Los datos son categorizados y analizados mediante el método de análisis temático, en este caso son dos los ejes:

- Las habilidades blandas autopercebidas por los docentes

- Estrategias Pedagógicas para el desarrollo de la Autorregulación Emocional

A partir de la recolección de datos, las observaciones de la práctica docente y el buceo bibliográfico del marco teórico se presentan los resultados obtenidos y se analizan vinculando la teoría con la práctica.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta realizada en el mes de julio de 2025, utilizando el método de bola de nieve, donde la investigadora facilita el cuestionario a colegas docentes y al mismo tiempo esos docentes la difunden entre otros de sus colegas.

4.1. Características de la muestra

Se presentan los datos generales de la muestra obtenida entre docentes que en la actualidad se encuentran trabajando en escuelas secundarias del partido de Moreno, Provincia de Buenos Aires.

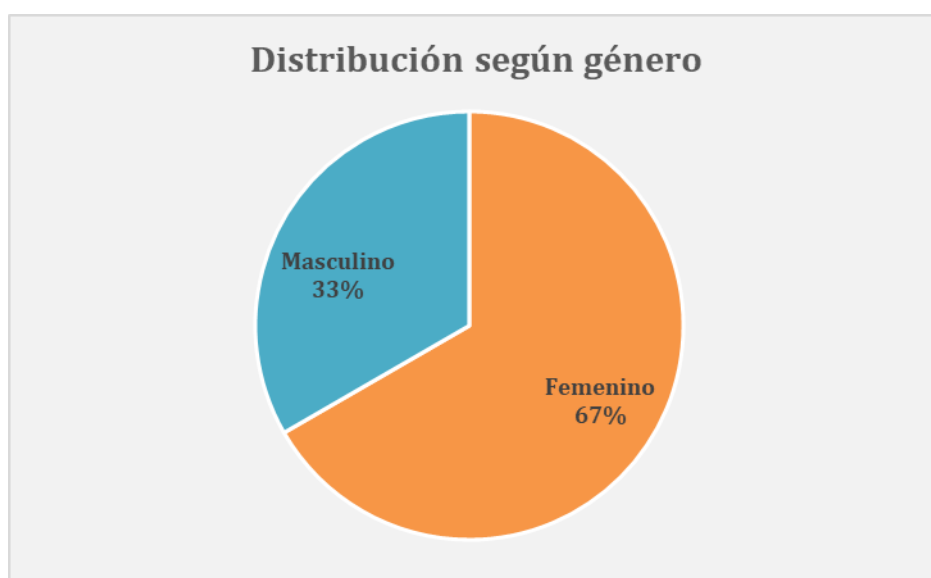
Tabla 1. Datos generales de la muestra

Edad	Género	Antigüedad docente (en años y meses):	¿Cuál es tu formación de grado?	Asignatura/s que está enseñando
65	Femenino	38	Universitario	Historia
47	Femenino	23 años y 6 meses	Licenciada y profesora en ciencias de la comunicación	Formación ciudadana, comunicación
53	Femenino	23 años	Profesora de primaria	Matemáticas y ciencias naturales
27	Femenino	4 años 6 meses		Nivel Inicial/ inglés
44	Masculino	5	Profesorado en nivel secundario	Matemáticas
71	Femenino	25	Maestra especializada en educación primaria - profesora de matemáticas para el primer ciclo de la egb.	Profesora de matemáticas y directora. Soy jubilada
37	Masculino	8	Profesor de Ed. Física	Ed. Física

46 años	Femenino	17 años y 7 meses de antigüedad.	Profesora de Nivel Inicial.	Inglés
47	Femenino	15,6	Profesora de Lengua y literatura	Lengua y literatura
43	Masculino	12 años	Profesor de Inglés	Inglés
49	Femenino	29 años	Universitaria	ética y el intérprete en el ámbito educativo.
35	Masculino	15 años exactos	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Cultura - Nuevas Tecnologías - Medios de Comunicación - Nuevos Escenarios

Fuente: elaboración propia

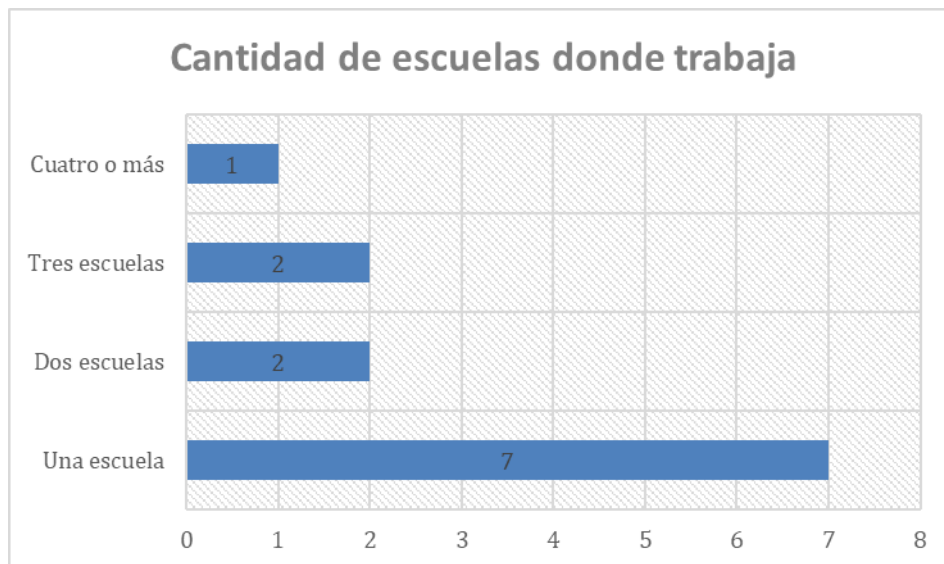
Ilustración 1. Distribución de la muestra por género



Fuente: elaboración propia

La muestra de docentes es de un promedio de edad en 48 años y una antigüedad promedio bastante alta: 18 años, los que contribuye a la posibilidad de explorar experiencias y valoraciones que tienen sobre las habilidades en la escuela. Además, se les preguntó por la cantidad de escuelas en las que se encuentran trabajando en la actualidad y el siguiente gráfico presenta los resultados.

Ilustración 2. Cantidad de escuelas donde trabajan los docentes.



Fuente: elaboración propia

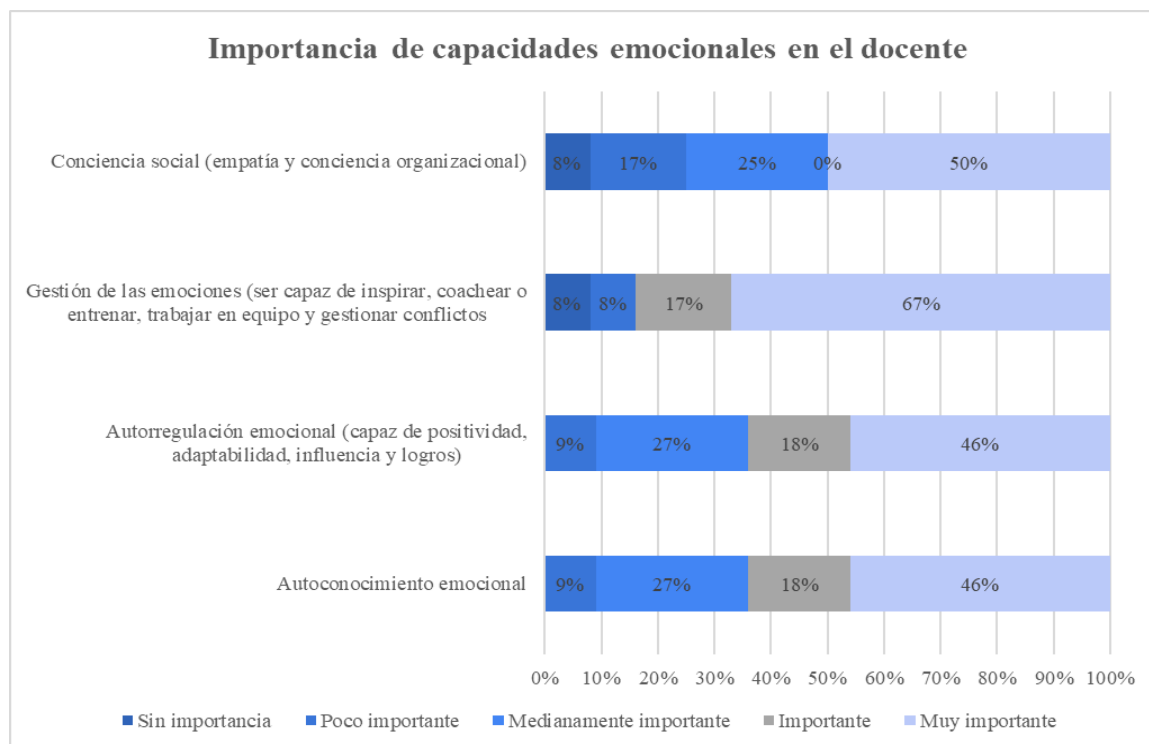
En este caso la muestra se concentra mayoritariamente en una sola escuela, lo que facilita el conocimiento de los alumnos y de alguna manera también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales. Por último las asignaturas que dictan son muy variadas. A saber:

- Historia
- Formación ciudadana, comunicación
- Matemáticas (2) y ciencias naturales
- Profesora de matemáticas y directora. Soy jubilada
- Ed. Física
- Inglés (3)
- Lengua y literatura
- Ética y el intérprete en el ámbito educativo.
- Cultura - Nuevas Tecnologías - Medios de Comunicación - Nuevos Escenarios

4.2. Autoevaluación de capacidades emocionales del docente

Se les solicitó que evalúen considerando su grado de importancia para su propio desempeño y experiencia una serie de capacidades emocionales.

Ilustración 3. Importancia de las capacidades emocionales del propio docente



Fuente: elaboración propia

Se puede observar en los datos obtenidos que las capacidades más ponderadas por los docentes es la habilidad de gestionar las emociones (suma 84% entre muy importante e importante). En palabras de una encuestada: “no hay nada como el ejemplo” si aspiramos a que nuestros alumnos aprendan algo en materia de emociones, es a poder expresarlas de manera apropiada, afrontar las situaciones conflictivas está muy valorado entre los docentes. En algunos casos, cuando las asignaturas no habilitan para trabajar las habilidades emocionales como contenidos, el docente debe poner en su propuesta de aprendizaje el mayor esfuerzo de conexión con las mismas. Esta capacidad se vincula con el rol del docente dentro del aula, siendo asimétrico en función de su autoridad y responsabilidad. Quienes piensan en la gestión de las emociones como habilidades propias del liderazgo son conscientes que el mismo se puede ejercer de diferentes maneras, así los que tienen incorporado un modelo de liderazgo más democrático, participativo, son facilitadores en la gestión de las emociones, acompañan el aprendizaje especialmente en momentos en que resulta desmotivante o frustrante para sus alumnos. En tanto que los modelos de liderazgo rígidos, basados más en la autoridad ejercida de una manera más jerarquizada, verticalista, ofrecen un ejemplo negativo en materia de habilidades emocionales, porque se focaliza en visiones más sesgadas del aprendizaje.

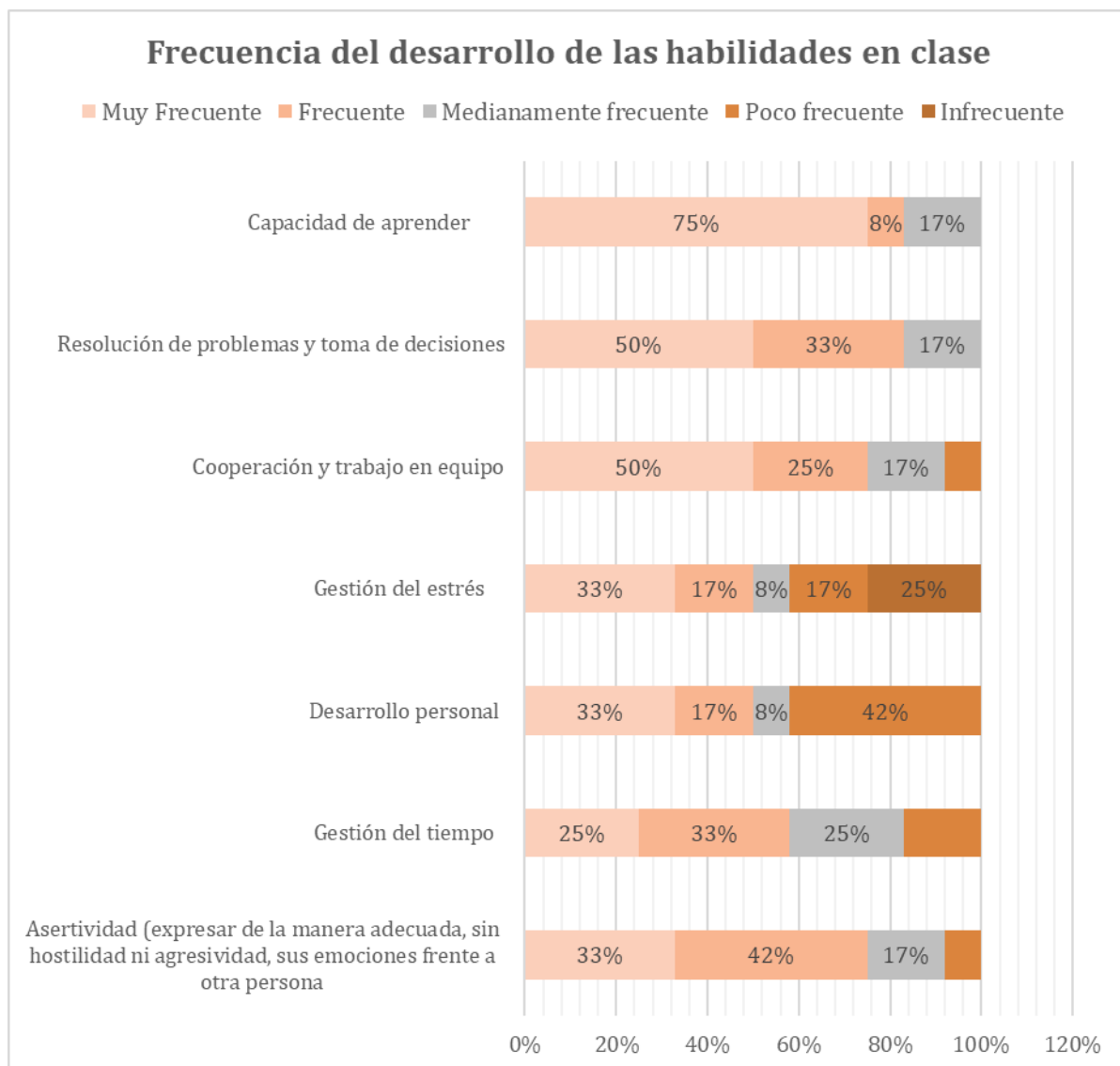
El resto de las capacidades emocionales se valoran también como importantes, pero en menor medida, en el caso de la conciencia social, si bien hay un 50% que la considera Muy importante, hay otro porcentaje que le resulta más indiferente o poco relevante. Sobre este punto es interesante reflexionar si tenemos en cuenta, tal como se ha señalado en el marco teórico, que los desafíos de las sociedades contemporáneas están ligados a un mundo donde resulta cada vez más necesario fortalecer los valores que la escuela asume como parte de su función. Si bien la incertidumbre, el cambio constante parece ser una norma, lo cierto es que existen valores como la solidaridad, la empatía, la inclusión, que deberían de ser reforzados, independientemente de la materia que se dicta.

Entre las capacidades menor consideradas como importantes, llama la atención que la adaptabilidad no sea considerada más importante, sabiendo que la formación de las personas para la vida laboral, cada vez es más importante esa capacidad.

4.3. Desarrollo de las habilidades en clase

Se interrogó acerca de la frecuencia con la que se trabaja en clase las siguientes capacidades.

Ilustración 4. Frecuencia del desarrollo de habilidades en clase



Fuente: elaboración propia

Las habilidades blandas tal como se ha indicado en el marco teórico, no son contenidos específicos de una materia sino habilidades que se desarrollan cotidianamente en toda la experiencia educativa. Sin embargo, por la forma en que está estructurada la enseñanza, algunas de las habilidades son más frecuentes en todas las materias. Como bien se indica en los resultados, la capacidad de aprender es la que los docentes manifiestan más frecuentemente desarrollada. En este sentido entendemos que, de las habilidades más demandadas en la formación de recursos humanos, el saber hacer, lo que Argüelles denomina habilidades aptitudinales, o en términos de Goleman (2003) autogestión, adaptabilidad, son imprescindibles para el mundo del trabajo. En un mundo donde las tecnologías transforman las dinámicas de los procesos y servicios, saber como utilizarlas, actualizarlas es un aprendizaje constante. Por ello toda la

experiencia de formación media contribuye a moldear esas matrices de aprendizaje, las formas en que las personas integran nuevos saberes y son conscientes de los recursos requeridos.

La Asertividad es otra de las habilidades puestas en práctica con frecuencia según la mayoría de los entrevistados (75% entre Muy frecuente y frecuente), eso significa habilidades vinculadas con la comunicación. Porque lo que se pone en juego en la mayoría de las clases es el desafío de escucharse, no sólo entre docentes y alumnos sino en general entre todos. En el caso de los docentes, podría ser un elemento a explorar, los recursos didácticos que disponen para poder desarrollar esa capacidad de manifestar emociones de forma asertiva. Tengamos en cuenta que la organización de la escuela supone una práctica cotidiana de los alumnos entre pares, pero el trabajo con los docentes se realiza de manera fragmentada, en algunos casos la carga horaria es mínima durante la semana, y en otros las tareas de enseñanza dejan poco espacio para una interacción dinámica y efectiva del grupo áulico. Esto probablemente explique también la poca frecuencia con la que se trabaja la gestión del tiempo, una habilidad que durante la etapa de la adolescencia suele ser un verdadero desafío. En la medida en que los jóvenes se van haciendo más autónomos en sus aprendizajes, el cumplimiento de tareas en tiempo y forma depende exclusivamente de ellos, dado que padres y docentes asumen la necesidad de transitar hacia esa independencia, pero con frecuencia hay situaciones en las escuelas secundaria donde los jóvenes tienen dificultades para cumplir plazos o llevar las rutinas cotidianas escolares. En este sentido, los consumos digitales conspiran para el desarrollo de hábitos de estudio, algo que los docentes que tienen una menor carga horaria semanal advierten, pero con poca capacidad de modificar.

Entre los recursos para estimular la asertividad en clase, se encuentran tareas vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico, que al mismo tiempo puede estar relacionado con la capacidad de resolución de conflictos, la que también es trabajada con frecuencia según los docentes encuestados. Hay que tener en cuenta que las habilidades blandas, son parte de lo que se comprende como inteligencias múltiples (Gardner, 2001), y no se presentan de forma aislada, sino como un conjunto de habilidades que pueden ser no sólo emocionales sino también cognitivas al mismo tiempo, por ejemplo para desarrollar el pensamiento crítico es necesario la autoregulación no sólo de las emociones sino también de nuestros saberes. Para autoregularse es preciso monitorear en forma conciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de

cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados (pensamiento crítico).

Para ello la siguiente habilidad ponderada como experiencia frecuente en clase es el trabajo cooperativo en equipo, este es un tema muy presente en la didáctica de las escuelas secundarias, porque los aprendizajes cooperativos suponen algo más que juntar los bancos o presentar consignas para que sean resueltas de manera conjunta. Saber desempeñarse en equipo y de forma cooperativa es algo que requiere no sólo de práctica sino también de conducción. Aquí los liderazgos docentes y de los propios pares tienen mucha importancia. El interrogante que se abre sobre esta habilidad es de qué manera se enseña a trabajar en equipo cuando los docentes habitualmente tienen una práctica muy solitaria, son pocas los proyectos de enseñanza donde el cuerpo docente funcione como un equipo integrado, lo que seguramente afecta también en la enseñanza. Surge por lo tanto el interés en el trabajo cooperativo como un recurso facilitador de las habilidades emocionales, dado que se ponen en juego formas de contribuir a objetivos en común, ser asertivo con lo que se comunica y motivar a partir de formas de agruparse positivas en términos emocionales. De hecho, el buen trato entre compañeros de clase puede ser un factor central en la prevención de abandonos o desgranamiento escolar. Por eso resulta importante que los docentes trabajen con frecuencia las actividades grupales de manera reflexiva.

En cuanto a las habilidades que se trabajan con menos frecuencia se encuentra la gestión del estrés y el desarrollo personal. Es lógico pensar que esto obedece a pensar las prácticas educativas con una serie de propósitos jerarquizados, donde lo cognitivo, lo procedimental se encuentra en primer lugar, no es un proceso terapéutico sino de aprendizajes. Sin embargo, dado que el sujeto pedagógico se piensa desde una perspectiva integral, difícilmente se pueda considerar una enseñanza despojada de afectividad, entendida como escucha atenta y contención ante situaciones estresantes. El problema que aquí se reitera es la organización fragmentada de estas experiencias educativas. Hay algo en el tradicional modelo de enseñanza y en las actuales condiciones de la educación que conspira con esa visión integral. Desde el marco teórico ya se advierte que las escuelas suelen reproducir lo bueno y malo que ocurre fuera de las mismas. En este sentido, las desigualdades y vulnerabilidades de parte de las comunidades educativas, obliga a repensar la importancia y frecuencia con la que se trabajan los aspectos socioemocionales. Cuando se piensa en términos de comunidades educativas, es porque los alumnos son personas en un contexto en particular, donde también las condiciones y situaciones de sus familias como de sus docentes y autoridades tienen una gran repercusión

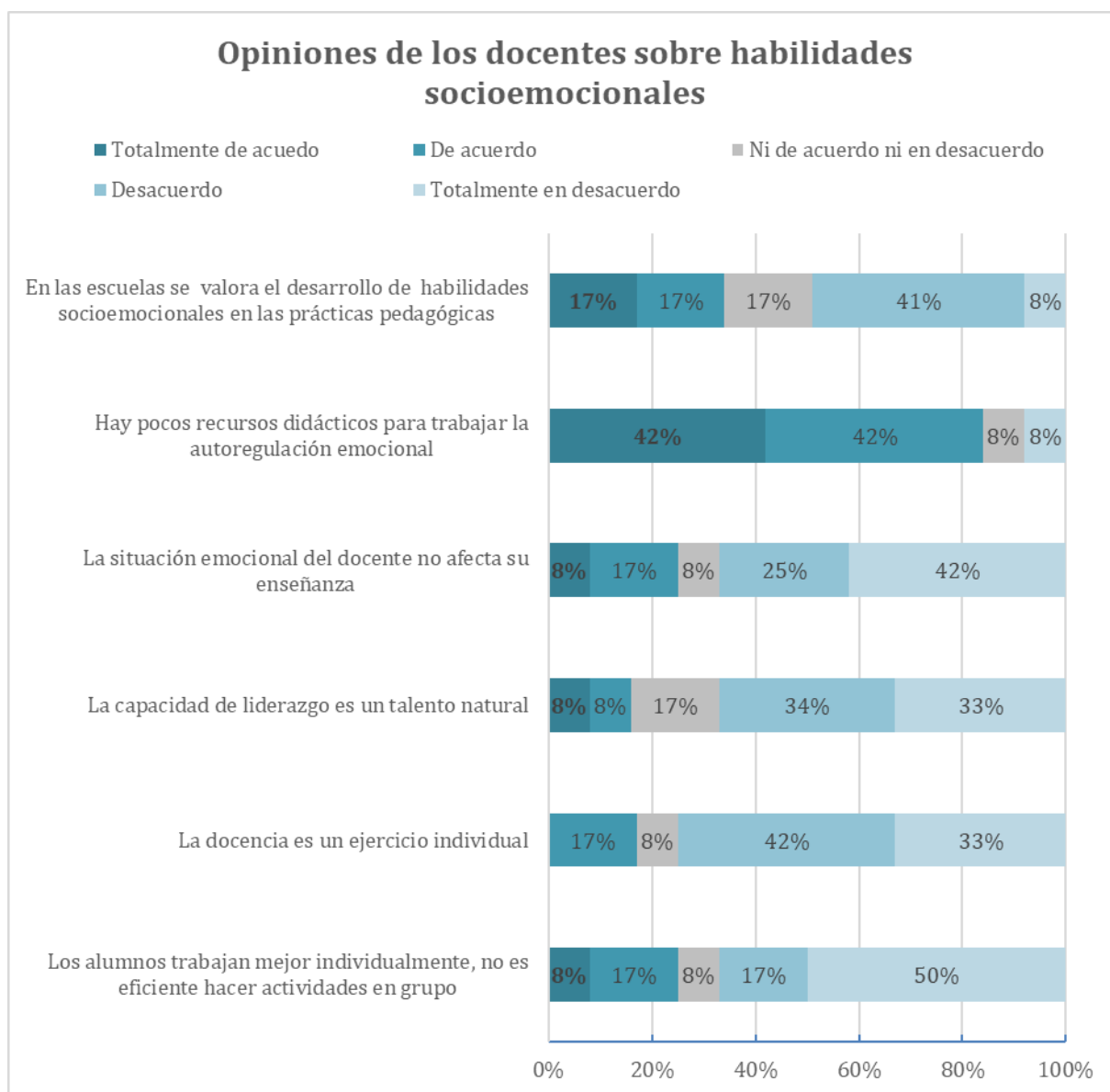
en la experiencia de aprendizaje. Para el desarrollo personal tanto como para el afrontamiento del estrés, no sólo es importante garantizar la enseñanza, sino también atender a las situaciones conflictivas que se presentan, sean crisis económicas, situaciones de violencia exclusión, o cualquier problemática que afecte la construcción de un proyecto de vida.

4.4. Opiniones de los docentes

Se presentan los acuerdos y desacuerdos que manifiestan los entrevistados a una serie de frases vinculadas al desarrollo de las habilidades socioemocionales. El criterio de elección de las frases era sondear la forma en que consideran estas habilidades, no se busca consensos sino facilitar la reflexión que vincula lo socioemocional con lo didáctico. Observando la siguiente ilustración con las respuestas, se puede advertir lo variado de las opiniones.

La primera respuesta que se observa en el siguiente gráfico es sobre la valoración que se tiene de las habilidades socioemocionales en la práctica escolar. Resulta ser la opinión con menos consenso, un 34% está muy de acuerdo o de acuerdo, un 17% indiferente y un 49% en desacuerdo o total desacuerdo. Esto puede interpretarse con que los docentes son conscientes que por diversos factores, las emociones son poco valoradas para el trabajo escolar. Tradicionalmente, la sociedad suele valorar que en rol de educadores y en pos de un ideal de eficiencia, los docentes dejen por fuera de sus prácticas valores, emociones, conflictos. Como contrapartida, y a partir de las nuevas experiencias del feminismo, también se debate mucho en los ámbitos escolares la frase “lo personal es político”, entendiendo que las experiencias y problemas individuales, a menudo considerados privados, están intrínsecamente conectados con estructuras sociales y políticas más amplias. En otras palabras, las situaciones que la gente vive en su vida cotidiana, como la desigualdad de género, la discriminación o la falta de acceso a recursos, no son solo problemas individuales, sino que reflejan dinámicas de poder y sistemas de opresión existentes en la sociedad. Todo lo que, de alguna manera, puede fortalecer o debilitar el desarrollo socioafectivo de las personas. A modo de reflexión, es posible pensar que existe alguna posibilidad de conciliar las perspectivas más extremas de este planteo, considerando por un lado que es cierto que las tareas educativas no son exclusivamente socioemocionales, por lo tanto, es lógico en muchos casos, priorizar otro tipo de habilidades. Sin embargo, eso no debe obturar la necesidad de sostener las prácticas de enseñanza con el fortalecimiento de vínculos emocionales en el aula, estimularlos de una manera positiva, pero también contenida parece ser el principal desafío docente.

Ilustración 5. Habilidades blandas en el aula: opiniones



Fuente: elaboración propia

La segunda frase que más se destaca por sus resultados es la que afirma que: “hay pocos recursos didácticos para trabajar la autoregulación emocional” el 84% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con esa frase. Algo que sorprende porque tal como hemos visto en el marco teórico hay distintas formas didácticas de trabajarlas (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.). Lo que se infiere de las respuestas es tal vez la

falta de capacitación creativa, innovadora y amplia en materia de didáctica. No es casual que entre los factores que presentan cuestionamientos a la enseñanza en la actualidad, muchos tengan que ver con cierto anacronismo de las metodologías. Se dice que a pesar de las profundas transformaciones que han afectado durante más de un siglo al mundo, si se observan las prácticas escolares, donde lo usual es encontrar a los alumnos sentados alrededor de una pizarra frente al docente, excepto por el cambio de la tiza a la fibra, no parece haber cambiado demasiado. Se podría decir que es una cuestión de recursos, sin embargo, los docentes expresan falta de conocimientos didácticos sobre esos posibles recursos. Este hallazgo en los resultados es el más importante porque es sobre el que se puede trabajar a futuro con mayores posibilidades de mejora.

La siguiente frase “la situación emocional del docente no afecta su enseñanza” está estrechamente vinculado con la primera frase analizada, tiene que ver con una valoración dicotómica de las habilidades socioemocionales, existe ese ideal de poder afrontar la práctica desde una asertividad que muchas veces cuesta tener en contextos de trabajo precario, desmotivado y con muchos desafíos emocionales. Se puede inferir que el 67% se encuentra entre ese modelo idealizado de la docencia como una vocación que requiere de ciertos esfuerzos emocionales. Quizás reflexionar un poco más sobre la situación al interior de las aulas, teniendo en cuenta que los adolescentes y jóvenes que van a la escuela, tienen no sólo la capacidad de fortalecer sus propias emociones, sino también la necesidad de ser escuchados. No se trata de convertir las aulas en espacios terapéuticos, pero no se pueden gestionar habilidades cognitivas sin aprender a tramitar las emociones. Para eso las dinámicas grupales en el aula deben ser conducidas por los docentes con la honestidad de cada situación, sin exagerar pero tampoco siendo indiferente a lo que la sociedad contemporánea nos presenta como principal desafío emocional.

Ante la frase sobre el liderazgo como un talento “natural” allí hay más consenso en que es justamente lo contrario, el liderazgo es una capacidad que se entrena de múltiples maneras, especialmente en el caso de los docentes, en el modelo que ofrecen. También trabajando las fortalezas de los grupos, estimulando la participación de todos, el respeto mutuo y la posibilidad de rotar en tareas que requieren liderazgo. Las actividades de las clases pueden ser bajo consignas múltiples, mientras una parte de los alumnos expone, interactúa, otra puede estar haciendo una tarea distinta (tomando notas, observando desde otras perspectivas), los juegos de roles no se deben limitar, son una excelente forma de estimular la búsqueda grupal del aprendizaje. Además de una buena práctica para aprender a trabajar en equipos.

En este sentido las dos últimas frases, también están vinculadas a la manera en que lo socioemocional puede ser visto escindido de lo grupal. La mayoría de los encuestados no está de acuerdo con la frase sobre “la docencia es un ejercicio individual”, es positivo que se piense de manera colectiva, sin embargo, no todos están de acuerdo, quizás por el tipo de prácticas escolares en las que se encuentran (por ejemplo, quienes tiene que trabajar en más de una escuela). También puede ser que la práctica colectiva de la docencia tenga que ver con una idea de la pedagogía como proceso dinámico y social de enseñanza y aprendizaje, en el que el docente y los alumnos pueden estar ejerciendo ambas actividades al mismo tiempo. Es evidente que, entre las consideraciones didácticas que requieren mayor capacitación, está el trabajo en equipo, ya sea entre docentes o en la misma experiencia áulica. En coincidencia con la anterior frase, la mayoría no está de acuerdo con la frase “los alumnos trabajan mejor individualmente, no es eficiente hacer actividades en grupo”. Hay un claro consenso sobre la importancia de un aprendizaje grupal, pero en la práctica no siempre resulta ser eficiente. Al mismo tiempo, existen conflictos en el trabajo grupal que no siempre se resuelven satisfactoriamente. Un recurso que muy pocas veces es utilizado, es la evaluación o autoevaluación como una manera de monitorear, al mismo tiempo que reflexionar sobre las dinámicas del grupo áulico. En la actualidad, con las tecnologías es posible diseñar un formulario simple, que les solicite a cada alumno que evalúe el desempeño del docente, el propio y el de sus compañeros. Puede ser un buen disparador para mejorar las actividades educativas.

En síntesis, las frases nos permiten comprender las valoraciones que los docentes tienen sobre las habilidades blandas, entendidas como contenidos que atraviesan su práctica, aunque se tienen dificultades para encontrar los recursos apropiados, tanto para trabajarlas de forma individual como grupal. Hay disensos lógicos en torno a las capacidades de los docentes para modelarlas y al mismo tiempo que sus propias emocionalidades no interfieran las tareas adentro del aula.

5. Conclusiones y Recomendaciones

Se presenta una síntesis de los hallazgos de la investigación, reflexiones finales y propuestas concretas para mejorar la enseñanza de habilidades blandas en el nivel secundario.

El objetivo del trabajo era explorar si los docentes de nivel secundario en Argentina disponen de recursos y herramientas para abordar la temática de las habilidades blandas en el aula, con el fin de enseñarles a regular sus emociones frente a situaciones en el contexto escolar. Es posible afirmar que el objetivo se ha cumplido en buena medida. En primera instancia el marco teórico y los antecedentes de estudio, permiten establecer que las denominadas habilidades blandas se adquieren a través de la formación y la experiencia práctica, son rasgos de personalidad, habilidades sociales y capacidades interpersonales. Originalmente trabajadas entre las disciplinas sociales que estudian los ámbitos laborales, en la actualidad, gracias a los aportes vinculados a las inteligencias múltiples, estas habilidades forman parte de lo que también se conoce como inteligencia socioemocional.

La principal característica que se destaca sobre este tipo de habilidades es que no son un contenido curricular propio de un área del conocimiento, sino que atraviesan a todas por igual. Requieren de una necesaria actualización didáctica, pero fundamentalmente del ejemplo de las propias habilidades socioemocionales del docente. En este sentido, los resultados obtenidos en la encuesta

El contexto mundial está atravesado por grandes cambios. Estas nuevas tendencias plantean, entonces, desafíos al sistema educativo haciendo obsoletas algunas de sus prácticas. Estos nuevos desafíos proponen una nueva organización de la escuela y de los contenidos, así como también una nueva forma de enseñarlos. Por esta razón los docentes necesitan adaptarse a las nuevas exigencias y para ello deben repensar su perfil profesional. Sin embargo, los resultados muestran que aún siendo en su mayoría, conscientes de la importancia que tienen las habilidades blandas, también reconocen que la gestión del estrés o el desarrollo personal es poco trabajado en las aulas. Explorar esta situación seguramente nos lleva al problema de las condiciones socioeconómicas en las que se encuentra el sistema educativo en general y las escuelas secundarias en particular. Puede ser interesante que las próximas líneas de investigación aborden más las alternativas o los recursos que son posibles utilizar, aún en contextos complicados de enseñanza y no tanto el diagnóstico sobre una situación que se evidencia compleja. Hay algo de la innovación que se necesita asumir de manera más activa, pensando en que las tecnologías deberían de ser facilitadoras de las tareas rutinarias y permitir utilizar el tiempo en otras actividades más vinculadas a lo socioemocional.

En cierta forma los hallazgos son los esperables respecto a las oportunidades de trabajar habilidades blandas como un contenido transversal. En este sentido, tal como se releva en el marco teórico, hay todavía dificultades en los docentes para trabajar de manera grupal.

Entre las recomendaciones que surgen a partir del análisis es mejorar la capacitación didáctica, se pudo constatar que excepto los docentes que están más vinculados por la formación a la didáctica, el resto carece de propuestas didácticas ajustadas a sus necesidades y demandas de la escuela. Si bien la puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado, en líneas generales, el desarrollo de competencias emocionales de manera intencional y sistemática se encuentra bastante ausente en los institutos de formación docente. En este sentido, si el trabajo docente es, tal como indicaron los encuestados, una tarea grupal, cabe pensar en la cooperación para compartir recursos materiales y didácticos que permitan tareas que incluyan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Otra recomendación es generar climas institucionales en los que primen la confianza y la comunicación necesarias para hacer posible el diálogo entre adultos y niños o adultos y adolescentes sobre temas relacionados con sus necesidades, temores y preocupaciones en relación a su crecimiento. La comunicación no es sólo un contenido curricular, también es una habilidad asociada a las emociones que requieren de un paciente trabajo al interior del aula. En este sentido, es clave que los docentes establezcan pautas, canales formales e informales de diálogo, evaluaciones y autoevaluaciones que mejoren las interacciones.

Por última es fundamental brindar conocimientos pertinentes y científicamente validados relacionados con el crecimiento, desarrollo integral de la identidad y cuidado de la salud personal y colectiva, en forma gradual y pertinente para cada momento evolutivo.

Bibliografía

- Acevedo, L. M., Solís, R., Caballero, S., Bustamante, R., Bocanegra, M., Espinoza, L. A., & Andrez, G. Q. (2007). Habilidades sociales en la formación profesional del docente. *Investigación educativa*, 11(20), 115-129. Disponible en: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a09v11n20.pdf
- Alles, M. A. (2007). *Gestión por competencias: el diccionario*. Argentina: Granica.
- Alzamora, N. I., & Obregón, P. I. (2022). Gestión pedagógica y competencias profesionales en docentes de la escuela profesional de educación secundaria de la UNFV. *IGOVERNANZA*, 5(17), 15-51. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9346926&orden=0&info=link>
- Anzorena, O. (2011). *Maestría Personal. El camino del liderazgo. Un modelo para la práctica del coaching y la facilitación del desarrollo personal y organizacional*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Argüelles, A. (2001). Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional. México: Editorial Limusa.
- Aristulle, P., & Paoloni, P. V. R. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000200049&script=sci_abstract&tlng=es
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 19, Nº3, diciembre de 2005, pp. 95-114.
- Boiero, M. y Estrada, G. (2000) *Interdisciplinariedad y Multidisciplinariedad. Un Ensayo en la enseñanza de Finanzas y Administración Pública*. Facultad de Ciencias Económicas. Instituto de Desarrollo Regional. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Boin, A. (2007). La política de la gestión de crisis: el liderazgo público bajo presión. INAP.
- Botía, A. B. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.
- Castells, M. (2005). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura*. España: Siglo Veintiuno.
- Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chrobak, R. (2009). Volver a aprender: el derecho a enseñar. In *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*.

- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1 (1), 37-57.
- Díaz Llanes, G. (2001). *El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas*. En Revista Cubana de Medicina Integral General, Vol. 17, N°16, nov-dic de 2001.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. En *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116.
- Fischman, D. (2022) *Habilidades blandas a la vena*. Lima, Editorial Planeta.
- Galende, E. (2001). *Las nuevas problemáticas en la subjetividad de la época y Nuevas problemáticas clínicas*. En E.I. Rosig (Comp.) (2001). *Cultura y padecimiento. Desafíos a la práctica clínica*. Tucumán: Publicación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán
- García-Longoria, M. P., & Gutiérrez, R. V. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (5), 113-136. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4159728.pdf>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Ediciones Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Madrid: Ed. El Roure.
- Goleman, D. (2003) *Inteligencia emocional*. USA: Penguin Random House.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2013) *La inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la IE en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: editorial Kairós.
- Janín, B. (2020). “Niños, adolescentes y padres en épocas de coronavirus...”. *Actualidad Psicológica*, Año XLV, N°494, pp. 4-5.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Lévy-Leboyer, C. (2002). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. España: Gestión 2000.
- Muñoz, C., Huacón, C. (2021) *Manual de estrategias de habilidades blandas y duras*. Editorial Grupo Compás.
- Pedró, F. (2015) ‘Tecnología para la mejora de la educación’, Fundación Santillana.
- Perreneoud, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Grao Editorial.
- Rebeil, M. (2010). *El poder de la comunicación en las organizaciones*. México DF: AMCO.
- Richino, S. (2006) *Selección de personal*. Buenos Aires, Paidós.

- Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. Disponible en: [Link](#).
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. En revista *Innovar*, 15(25), 9-24. Disponible en: [Link](#).
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Anexos

Modelo de Encuesta

ENCUESTA-Habilidades blandas en la docencia secundaria-

Se trata de una encuesta con propósitos educativos, la información pretende recopilar experiencias y opiniones en torno al conjunto de habilidades blandas (habilidades socioemocionales), consideradas de esa manera porque se entiende que no son exclusivas en la enseñanza de un área disciplinar y son parte de las competencias útiles para la vida en general. Desde ya agradecemos su colaboración.

Datos generales

Edad:

Género:

Antigüedad docente:

¿Cuál es tu formación?

Materias que enseña:

Trabaja en más de una escuela: SI NO - En caso afirmativo indique en cuántas:

1.- A continuación de presentan una serie de capacidades de inteligencia emocional. Solicitamos que evalúe considerando su importancia para su propio desempeño y experiencia docente.

	Sin importancia	Poco importante	Medianamente importante	Importante	Muy importante
Autoconocimiento emocional					
Autorregulación emocional (capaz de positividad, adaptabilidad, influencia y logros)					
Gestión de las emociones (ser capaz de inspirar, coacheo o entrenar, trabajar en equipo y gestionar conflictos)					
Conciencia social (empatía y conciencia organizacional)					

2. Frecuencia del trabajo emocional en clases

Habilidades trabajadas/evaluadas	Frecuencia				
	1MuyFrecuente	2Frecuente	3Medianamente frecuente	4. Poco Frecuente	5) Infrecuente
Asertividad (expresar de la manera adecuada, sin hostilidad ni agresividad, sus emociones frente a otra persona)					
Capacidad de negociación y comunicación					
Cooperación y trabajo en equipo					
Gestión del tiempo					
Desarrollo personal					
Resolución de problemas y toma de decisiones					
Capacidad de aprender					
Gestión del estrés					

3.-Opiniones

Opiniones (marque con una cruz la opinión con la que esté más conforme)	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los alumnos trabajan mejor individualmente, no es eficiente hacer actividades en grupo					
La docencia es un ejercicio individual					
La capacidad de liderazgo es un talento natural					
La situación emocional del docente no afecta su enseñanza					
Hay pocos recursos didácticos para trabajar la autoregulación emocional					
En las escuelas se valora el desarrollo de habilidades socioemocionales en las prácticas pedagógicas					

¿Hay algo en lo que pensaste que no te pregunté o que deseas agregar?.....

Fin de la encuesta me despido cordialmente agradeciendo tu participación

Matriz de datos

Tabla 2. Autoevaluación de las capacidades emocionales

	Sin importancia	Poco importante	Medianamente importante	Importante	Muy importante
Autoconocimiento emocional	0	1	3	2	5
Autorregulación emocional (capaz de positividad, adaptabilidad, influencia y logros)	1	1	3	2	5
Gestión de las emociones (ser capaz de inspirar, coacheo o entrenar, trabajar en equipo y gestionar conflictos)	1	1	0	2	8
Conciencia social (empatía y conciencia organizacional)	1	2	3	0	6

Tabla 3. Desarrollo de habilidades en clase

Frecuencia	1MuyFrecuente -2Frecuente 3Medianamente frecuente 4. Poco Frecuente y 5) Infrecuente				
	1	2	3	4	5
Habilidades trabajadas/evaluadas					
Asertividad (expresar de la manera adecuada, sin hostilidad ni agresividad, sus emociones frente a otra persona)	4	5	2	1	0
Capacidad de negociación y comunicación	8	2	0	1	1
Cooperación y trabajo en equipo	6	3	2	1	0
Gestión del tiempo	3	4	3	2	0
Desarrollo personal	4	2	1	5	0
Resolución de problemas y toma de decisiones	6	4	2	0	0
Capacidad de aprender	9	1	2	0	0
Gestión del estrés	4	2	1	2	3

Tabla 4. Opiniones de los docentes

<i>Opiniones (marque con una cruz la opinión con la que esté más conforme)</i>	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los alumnos trabajan mejor individualmente, no es eficiente hacer actividades en grupo	1	2	1	2	6
La docencia es un ejercicio individual	0	2	1	5	4
La capacidad de liderazgo es un talento natural	1	1	2	4	4
La situación emocional del docente no afecta su enseñanza	1	2	1	3	5
Hay pocos recursos didácticos para trabajar la autoregulación emocional	5	5	1	0	1
En las escuelas se valora el desarrollo de habilidades socioemocionales en las prácticas pedagógicas	2	2	2	5	1