



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: IX Número: 3. Artículo no.:33 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2022.

TÍTULO: Habilidades socioemocionales: percepciones y significados desde la óptica de estudiantes universitarios.

AUTORES:

1. Máster. Ana Cecilia Rico Espinosa.
2. Dr. Salvador Ponce Ceballos.
3. Dra. Yessica Martínez Soto.

RESUMEN: Este trabajo presenta los resultados parciales (fase 1: diagnóstico) de un proyecto de investigación e intervención, el cual busca implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de licenciatura para motivarlos a aprender inglés en una universidad pública estatal de México. La fase de diagnóstico que se documenta tuvo como propósito describir el perfil de los 36 estudiantes participantes en el proyecto sobre las percepciones y significado que estos le atribuyen a las habilidades socioemocionales. El estudio es de tipo mixto y alcance exploratorio. Los resultados principales indican que los estudiantes identifican y valoran de forma positiva las seis habilidades socioemocionales exploradas, sin embargo, el autoconocimiento, la autorregulación y la colaboración mostraron un nivel bajo de desarrollo. Las conclusiones subrayan la importancia de definir estrategias para el desarrollo de este tipo de habilidades, además de sustentar dichas estrategias en diagnósticos sólidos técnica y metodológicamente.

PALABRAS CLAVES: habilidades socioemocionales, idioma inglés, diagnóstico educativo, estrategias de intervención, educación superior.

TITLE: Socio-emotional skills: perceptions and meanings from the perspective of university students

AUTHORS:

1. Master. Ana Cecilia Rico Espinosa.
2. PhD. Salvador Ponce Ceballos.
3. PhD. Yessica Martínez Soto.

ABSTRACT: This work presents the partial results (phase 1: diagnostic) of a research and intervention project aimed at implementing strategies for the development of socio-emotional skills in undergraduate students to motivate them to learn English in a public state university in Mexico. The purpose of the diagnostic phase documented here was to describe the profile of the 36 students who participated in the project about the perceptions and meaning that they attributed to socio-emotional skills. This is an exploratory mixed method design study. The main results indicate that students positively identify and value the six socio-emotional skills explored. However, self-knowledge, self-regulation and collaboration showed a low level of development. Conclusions highlight the importance of defining strategies for the development of this type of skills in addition to supporting them with sound technical and methodological diagnostics.

KEY WORDS: socio-emotional skills, English language, educational diagnostic, intervention strategies, higher education.

INTRODUCCIÓN.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene entre sus propósitos brindar calidad en el proceso de enseñanza y mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, además de contar como uno de sus principios, la promoción de la interculturalidad, incluyendo en su plan y programas de estudio, el conocimiento de lenguas extranjeras (Gobierno de México, 2020).

Por su parte, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), destaca la importancia de dar a los niños y jóvenes mexicanos las herramientas necesarias para triunfar en un mundo cada vez más complejo e interconectado, con el fin de transformar a México en un país más próspero, justo y libre. Uno de los desafíos no es sólo garantizar el acceso a la educación, sino que esta sea de calidad, y para conseguirlo, hace hincapié, entre otras cosas, en la necesidad de que la formación docente sea pertinente y de calidad, y especialmente, en la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes (SEP, 2017).

La crisis sanitaria causada por el COVID-19, que ha afectado a todo el mundo desde comienzos del 2020, ha planteado y sigue considerando grandes retos, tanto a maestros como a estudiantes, para lograr que estos últimos se sientan motivados a aprender en el nuevo formato de educación en línea y desarrollen así las habilidades y competencias, que necesitan para poder integrarse a un mercado laboral que día con día se vuelve más competitivo, no solo a nivel nacional sino también a nivel internacional, a medida que el trabajo en línea se normaliza y que los efectos de esta crisis se hacen más evidentes en las economías del mundo.

Hanushek y Woessman (2020) sostienen que la pérdida que ha tenido el aprendizaje en esta crisis sanitaria traerá consigo una merma en las habilidades que impactan la productividad de las personas, lo cual afectará, a su vez, al producto interno bruto (PIB) de los países. De ahí que sea necesario adecuar la práctica docente a los requerimientos de la educación virtual, con el fin de fortalecer a nuestros estudiantes.

Antes de la crisis sanitaria causada por el COVID-19, México ya enfrentaba el reto de contar con profesionales en el área de la enseñanza del inglés, que dentro de su práctica docente, promovieran el desarrollo emocional de sus estudiantes para lograr que estos fueran competentes para comunicarse en dicha lengua. Lo anterior, debido a que el método tradicional de enseñanza no necesariamente

promueve la participación activa de los estudiantes ni tampoco la interacción entre ellos para construir aprendizajes significativos. A menudo, falta un ambiente donde los estudiantes se sientan con la confianza necesaria para expresarse en inglés dentro del aula (situación que ahora se ve agravada en el aula virtual por el hecho de estar socialmente distanciados de sus compañeros y maestros), lo que genera en algunos de ellos una actitud negativa respecto al aprendizaje de esta lengua, impidiéndoles desarrollar la competencia comunicativa (O'Donoghue, 2015).

No basta pues, con que los maestros de inglés tengan un dominio de esta lengua o un conocimiento de las estrategias de enseñanza para conseguir que los estudiantes logren comunicarse en este idioma. Es necesario incorporar a la práctica docente herramientas adicionales, tanto tecnológicas, como las que brinda la psicología positiva, para ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo a los alumnos. El desarrollo de estrategias basadas en los principios de la psicología positiva permite a los maestros mejorar su práctica docente, y al mismo tiempo, contribuir a la expresión de una actitud positiva en los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés como a la mejora del desempeño académico en esta área, logrando que los estudiantes dejen atrás ideas como las de “no soy bueno para el inglés”, “el inglés no se me da”, o “no puedo hablar inglés”.

El presente trabajo documenta los resultados parciales de un proyecto de investigación e intervención educativa para la promoción de habilidades socioemocionales en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios.

Estos resultados preliminares forman parte del diagnóstico que contempló el proyecto como primera fase; con dichos resultados se pretende fundamentar el diseño de estrategias para la intervención. La figura 1 ilustra de forma general el proyecto completo. Cabe destacar, que en esta publicación solo se presentará lo referente a la fase de diagnóstico.

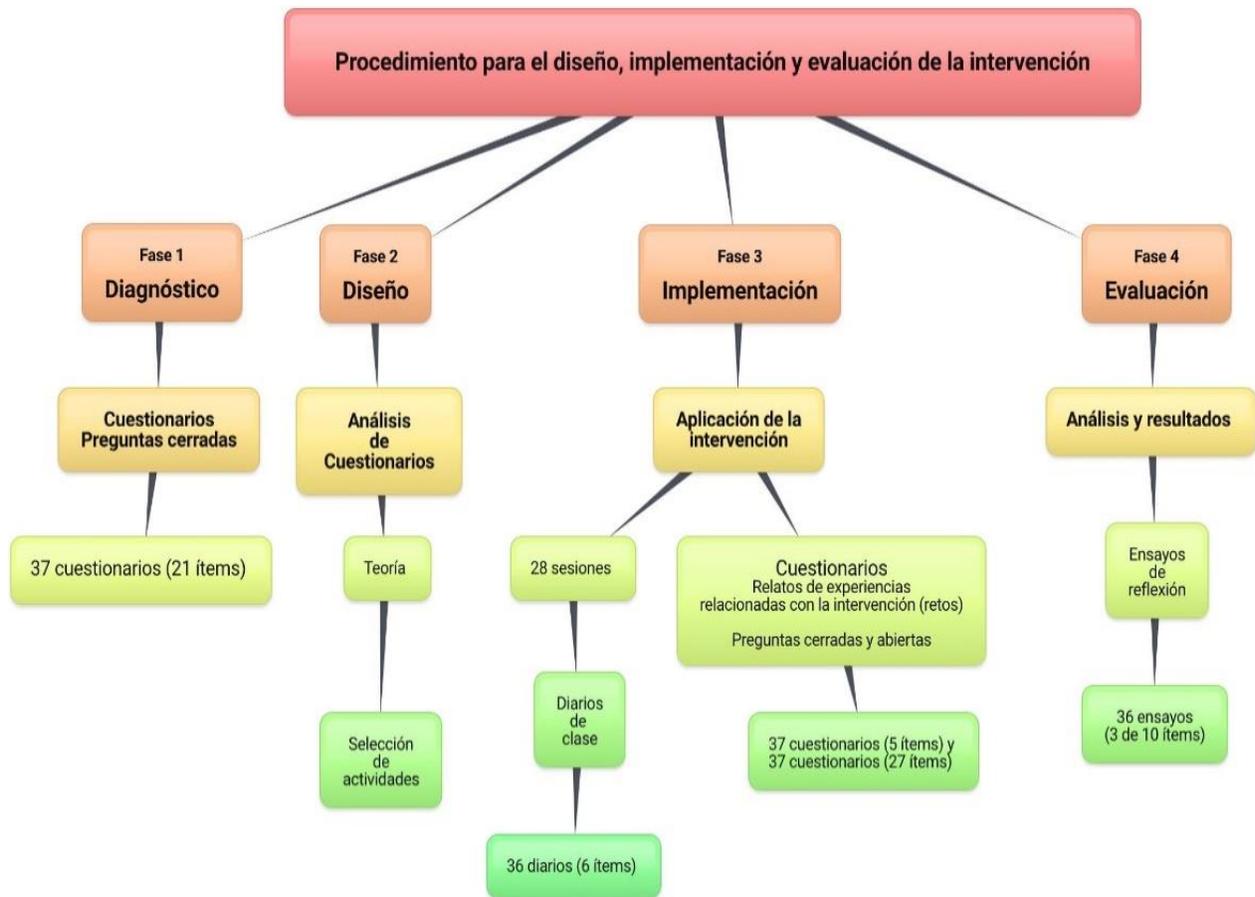


Figura 1. Procedimiento para el diseño, implementación y evaluación de la intervención sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios para el aprendizaje del idioma inglés. Fuente: Elaboración propia.

DESARROLLO.

La importancia del aprendizaje del idioma inglés y los escenarios de aprendizaje positivos.

El progreso de una nación está ligado a su desarrollo tecnológico, y por ende, al de su capital humano. De ahí, la importancia de que los profesionistas mexicanos sean capaces de comunicarse en inglés, pues esto impacta directamente el desarrollo del país (O'Donoghue, 2015). Mientras no suceda lo anterior, México no podrá desarrollarse en un contexto global.

Es evidente que el modelo educativo de cada país guarda una estrecha relación con el modelo económico que lo sustenta. En décadas recientes, el modelo económico orientado a la producción en serie dio paso a uno basado en el conocimiento; este último caracterizado por el intercambio y la transformación de ideas, donde la necesidad de estar actualizado es una constante. Para adaptarse a dicho entorno, el nuevo modelo educativo se centra en el estudiante y en el desarrollo de sus competencias profesionales (a diferencia de los anteriores, cuyo objetivo era la adquisición de información), siendo una de estas competencias la comunicación en una lengua extranjera (Díaz-Barriga, 2006).

En el marco del mundo globalizado y de apertura de mercados, el inglés funciona como lengua franca a nivel global: es el puente de comunicación entre personas de distintos países con lenguas diferentes. El inglés es el idioma de los negocios internacionales y también es el que la comunidad científica utiliza, a nivel internacional, para dar a conocer nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, razón por la cual ha cobrado mayor importancia en todo el mundo en las últimas décadas. Esta tendencia internacional se refleja especialmente en Europa, donde como parte de sus políticas educativas, cada vez más Instituciones de Educación Superior (IES) buscan ofertar cursos, tanto de pregrado como de posgrado, cuyos contenidos se impartan en inglés, fortaleciendo así sus programas educativos.

De acuerdo con datos de la Comisión Europea (2018), aunque existen 24 lenguas oficiales en la Unión Europea, la mayoría de los países miembros ofrecen programas de educación superior que son impartidos en inglés. En México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 estableció: “...frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos” (Secretaría de Gobernación, 2013, párrafo 22).

Lo anterior hizo posible que la internacionalización de la educación fungiera como promotor de cambio de estrategias institucionales en una sociedad del conocimiento más globalizada (Moctezuma y Navarro, 2011).

La internacionalización de la educación superior implica contar con estándares básicos de conocimiento del inglés, respaldados no por un documento expedido por las propias universidades, sino avalado por certificaciones internacionales (IELTS, TOEFL, entre otras) en las que los estudiantes demuestren su competencia en esta lengua. Así pues, lograr el objetivo de posicionar a México a nivel internacional haciendo que sus niñas, niños y jóvenes sean capaces de comunicarse en inglés para que puedan participar y aprovechar las oportunidades que ofrece el mundo globalizado requiere replantear la forma en la cual se enseña esta lengua.

La psicología positiva puede ser útil para crear ambientes de trabajo dentro del aula, en los cuales los maestros no sólo se enfoquen en enseñar cuestiones teóricas (por ejemplo, gramática), sino que también presten atención al desarrollo afectivo de sus estudiantes. Esto último permite a los educandos desarrollar sus fortalezas de carácter y construir aprendizajes significativos que influyen para que exista una actitud positiva frente al aprendizaje. En el caso del inglés, este cambio en la actitud de los estudiantes es un elemento clave para lograr ser competentes para comunicarse en esta lengua, tal y como lo demanda el modelo educativo actual.

Dados los grandes beneficios que la psicología positiva en general y la educación positiva, en particular, han aportado ya en distintos ámbitos, es relevante promoverlas en México para abrir nuevas líneas de investigación orientadas a dar solución a uno de los grandes retos que plantea la educación en nuestro país: que los estudiantes realmente aprendan.

Método.

El abordaje metodológico fue mixto (cuantitativo y cualitativo) de alcance exploratorio. El objetivo principal fue diagnosticar desde la opinión de un grupo de estudiantes de licenciatura de una universidad pública mexicana, la percepción y significados que estos le atribuyen a las habilidades socioemocionales (HSE). Este diagnóstico sería el insumo para el diseño de estrategias para el desarrollo de HSE en estudiantes de la misma institución particularmente para el aprendizaje del idioma inglés.

Participantes.

Participaron 36 estudiantes inscritos en la asignatura Cultura México-Estados Unidos de la Licenciatura en Negocios Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El curso fue impartido en línea y en el idioma inglés, durante el ciclo 2020-2 (de septiembre a diciembre de 2020).

Instrumento.

Se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para esta primera etapa de investigación, se le denominó “Cuestionario de Habilidades Socioemocionales”. Con la primera sección del cuestionario se obtuvieron los perfiles de los estudiantes, en la segunda sección se preguntó a los estudiantes si sabían lo que eran las HSE, y en caso afirmativo, se les pidió que en sus propias palabras, escribieran lo que ellos entendían por estas habilidades, proporcionando, además, tres ejemplos de HSE que consideraran poseer. Por último, en la tercera sección se solicitó a los estudiantes, que tomando en cuenta las afirmaciones proporcionadas, utilizando una escala de Likert, mostraran la frecuencia con la que llevaban a cabo dichas acciones. Así se conoció la forma en la que los estudiantes representaban a las HSE y aquellas que necesitaban ser desarrolladas en ellos.

El cuestionario fue elaborado tomando en cuenta las HSE cuyo aprendizaje considera importante promover en los jóvenes mexicanos desde el 2014, la Secretaría de Educación Pública y la ONU, mediante el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP por sus siglas en inglés):

autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia (SEP, 2017; Zavala, et al., 2018).

La aplicación fue mediante un formato autoadministrado en línea durante septiembre de 2020 a través de la plataforma de Google Forms. El cuestionario obtuvo un Alfa de Cronbach de .880, mostrando un alto nivel de confiabilidad.

Resultados.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos con base en el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales, la estructura de organización del mismo corresponde a las siguientes intenciones de exploración: 1. perfil de los estudiantes, 2. percepción de estudiantes sobre HSE, y 3. significado que los estudiantes atribuyen a las HSE.

1. Perfil de los estudiantes.

El grupo de estudiantes de la materia Cultura México-Estados Unidos estuvo compuesto por un 69.4% de mujeres y un 30.6% de hombres, la edad media de los participantes fue de 19 años, 77.8% de los estudiantes solo estudiaba y 22.2% estudiaba y trabajaba. En cuanto a su estado civil, 97.2% eran solteros. Sobre cursos de inglés previos, 52.8% estudiaron inglés durante cinco semestres o más, 36.1% solo reportaron haber estudiado tres semestres. Por otra parte, 91.7% dijo haber no haber cursado antes una materia en inglés previa a la de Cultura México-Estados Unidos.

Tabla 1. Perfil de los estudiantes de la materia Cultura México-Estados Unidos.

Características	N	%
Sexo		
Mujeres	25	69.4
Hombres	11	30.6
Total	36	100
Edad		
18	1	2.8
19	23	63.8

20	9	25.0
21	1	2.8
22	2	5.6
Total	36	100
Actividad laboral		
Solo estudia	28	77.8
Estudia y trabaja	8	22.2
Total	36	100
Estado civil		
Soltero	35	97.2
Otro	1	2.8
Total	36	100
Semestres previos que estudiaron inglés		
3	13	36.1
4	4	11.1
5 o más	19	52.8
Total	36	100
Materias previas que han cursado, en inglés, en la universidad		
3	3	8.3
1	33	91.7
Ninguna	36	100
Total		

Fuente: Elaboración propia.

2. Percepción inicial de los estudiantes hacia las habilidades socioemocionales.

Para diagnosticar la percepción inicial de los estudiantes hacia las HSE, primeramente, se pidió que respondieran si conocían qué eran las HSE. En la Tabla 2 se observa, que de los 36 estudiantes, 63.9% dijeron conocer las HSE y 36.1% dijo no conocerlas.

Tabla 2. Conocimiento previo de los estudiantes sobre qué eran las HSE.

	N	%
Sí	23	63.9

	No	13	36.1
	Total	36	100

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario también incluyó 19 ítems (frases relacionadas con las HSE). Los ítems enunciaban actividades relativas a seis HSE: 1) autoconocimiento, 2) autorregulación, 3) conciencia social, 4) colaboración, 5) toma responsable de decisiones y 6) perseverancia. Ver Tabla 3.

Tabla 3. Actividades relacionadas con seis habilidades socioemocionales.

HSE	Actividades
Autoconocimiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo. 2. Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad. 3. Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo. 4. Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos.
Autorregulación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros. 2. Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros. 3. Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas.
Conciencia social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Busco distintas maneras para mejorar mi entorno y crear un impacto positivo a mi alrededor. 2. Puedo ‘ponerme en los zapatos de los demás’ para comprender sus acciones y emociones.
Colaboración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases (presencial o virtual). 2. Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros. 3. Me gusta socializar con mis compañeros.

Toma responsable de decisiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me responsabilizo por las acciones que tomo. 2. Soy una persona responsable. 3. Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.
Perseverancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy paciente y constante a la hora de trabajar para cumplir mis metas. 2. Me esmero en hacer las cosas mejor cada día. 3. Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos. 4. Cuando algo no me sale a la primera, soy paciente conmigo misma(o) y vuelvo a intentarlo hasta obtener los resultados que quiero.

Fuente: Elaboración propia.

En esta sección, se pidió a los estudiantes que identificaran la frecuencia con la que realizaban dichas actividades utilizando una escala de Likert de cinco puntos donde, 1=Nunca y 5=Siempre. La Tabla 4 presenta las medias de las respuestas dadas por ellos.

Tabla 4. Frecuencia con la que los estudiantes ponen en práctica las siguientes HSE.

	Media	Desviación estándar	N
Aplico en mi vida diaria lo que aprendo en la universidad	3.44	0.773	36
Investigo por mi cuenta información adicional	3.47	0.971	36
Me siento segura(o) expresando mis opiniones	3.61	1.05	36
Identifico y expreso mis emociones con facilidad	3.64	1.199	36
Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo	3.67	0.676	36
Aplico mi creatividad para solucionar problemas	3.78	0.797	36
Mejoro mi entorno	3.81	0.856	36
Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas	3.81	0.856	36

Colaboro con mis compañeros y maestra	3.89	0.95	36
Disfruto ponerme nuevos retos	3.92	0.841	36
Intento varias veces hasta obtener los resultados que quiero	4.19	0.889	36
Puedo lograr lo que me propongo	4.22	0.866	36
Soy paciente y constante para cumplir mis metas	4.22	0.681	36
Me gusta socializar con mis compañeros	4.22	0.832	36
Puedo "ponerme en los zapatos de los demás"	4.39	0.645	36
Me esmero en hacer las cosas mejor cada día	4.44	0.652	36
Soy una persona responsable	4.47	0.654	36
Respeto las opiniones de los demás	4.61	0.599	36
Me responsabilizo por las acciones que tomo	4.75	0.5	36

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida respecto a la percepción inicial de los estudiantes hacia las HSE permitió identificar, tanto aquellas que ponían en práctica con mayor frecuencia (“Me responsabilizo por las acciones que tomo”, “Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas”, “Soy una persona responsable”, “Me esmero en hacer las cosas mejor cada día” y “Puedo ‘ponerme en los zapatos de los demás’ para comprender sus acciones y emociones”) como aquellas que practicaban con menor regularidad (“Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad”, “Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos”, “Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros”, “Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros”, “Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo”, “Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.”, “Busco distintas maneras para mejorar mi entorno

y crear un impacto positivo a mi alrededor”, “Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros”, “Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases, presencial o virtual”, y “Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos”).

La media de los ítems correspondientes a las HSE que los estudiantes ponen en práctica con mayor frecuencia fue de 4.5, destacando “Me responsabilizo por las acciones que tomo” con 4.75 y “Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas” con 4.61, mientras que en el caso de las HSE que los estudiantes practicaban con menor regularidad, la media en estos ítems fue de 3.7, resaltando “Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad”, con 3.44, e “Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos”, con 3.47.

Al analizar por categorías de HSE, las actividades que realizaban los estudiantes, destaca el hecho de que el autoconocimiento fue la habilidad socioemocional que con menor frecuencia ponían en práctica, con un promedio de las medias correspondientes a las actividades comprendidas en dicha HSE de 3.7. Por otra parte, la toma responsable de decisiones fue la que sobresalió como aquella que con mayor frecuencia llevaban a la práctica, con un promedio de medias de 4.33. Ver Tabla 5.

Tabla 5. Medias promedio de la frecuencia con la que los estudiantes practican HSE.

HSE	Actividad	Media	Promedio de medias de la HSE
Autoconocimiento			3.7
	1. Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo.	4.22	
	2. Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo.	3.67	
	3. Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad.	3.44	

	4. Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos.	3.47	
Autorregulación			3.95
	1. Respeto las opiniones de los demás, aunque a veces no esté de acuerdo con ellas.	4.61	
	2. Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros.	3.61	
	3. Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros.	3.64	
Colaboración			3.97
	1. Me gusta socializar con mis compañeros.	4.22	
	2. Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros.	3.81	
	3. Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases (presencial o virtual).	3.89	
Conciencia social			4.1
	1. Puedo ‘ponerme en los zapatos de los demás’ para comprender sus acciones y emociones.	4.39	
	2. Busco distintas maneras para mejorar mi entorno y crear un impacto positivo a mi alrededor.	3.81	
Perseverancia			4.19
	1. Me esmero en hacer las cosas mejor cada día.	4.44	
	2. Soy paciente y constante a la hora de trabajar para cumplir mis metas.	4.22	
	3. Cuando algo no me sale a la primera, soy paciente conmigo misma(o) y vuelvo a intentarlo hasta obtener los resultados que quiero.	4.19	
	4. Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos.	3.92	
Toma responsable de decisiones			4.33

	1. Me responsabilizo por las acciones que tomo.	4.75	
	2. Soy una persona responsable.	4.47	
	3. Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.	3.78	

Fuente: Elaboración propia.

3. Significado que los estudiantes atribuyen a las habilidades socioemocionales.

Buscando dar respuesta a qué significado les atribuían los estudiantes a las habilidades socioemocionales, a partir de la información compartida por ellos en el Cuestionario de HSE, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon los significados atribuidos por los estudiantes a las HSE. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

De acuerdo con las definiciones tomadas de la teoría consultada respecto a seis habilidades socioemocionales (autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia), en las respuestas dadas por los participantes a la pregunta, ¿qué son las habilidades socioemocionales?, se identificaron palabras claves que estuvieran presentes en dichas definiciones asociadas a la teoría y se realizó la codificación de los datos.

Posteriormente, siguiendo un análisis inductivo, se construyeron seis categorías analíticas, que al analizarse en conjunto, permitieron inferir el significado que los alumnos atribuyeron a las HSE. Las categorías correspondieron a las seis habilidades socioemocionales consideradas en la realización de este trabajo de investigación: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia. La Figura 2 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja, cada una acompañada de un ejemplo de los fragmentos expresados por los estudiantes.



Figura 2. Red semántica de significado otorgado por los estudiantes a las HSE. Fuente:

Elaboración propia.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, el significado atribuido por ellos a las HSE fue el siguiente: son aquellas habilidades, capacidades o conductas que ayudan a las personas a tener una mejor comprensión de sí mismas, a regular sus emociones, a tener actitudes de crecimiento personal orientadas al logro de metas, a tomar decisiones responsables que les permitan alcanzar metas que aporten bienestar y a tener una mejor relación con otros miembros de la sociedad mediante una interacción y comunicación adecuadas. Lo anterior es coincidente con la definición encontrada en la literatura, en donde se establece lo siguiente: “Las habilidades socioemocionales (HSE) pueden definirse como las capacidades que permiten a una persona comprender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas a favor de su bienestar, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables” (SEP, 2017, párrafo 4).

La Tabla 6 muestra ejemplos de cómo los fragmentos de lo expresado por los estudiantes se relacionaron con las seis HSE presentes en la definición brindada por la teoría, las cuales se tomaron como base en la realización de este análisis. Se resaltan las palabras que coinciden con aquellas

presentes en la definición proporcionada por la teoría. Cada fragmento está acompañado del número de identificación del participante, especificando si se trató de una mujer (M) o de un hombre (H).

Tabla 6. Habilidades socioemocionales.

HSE	COMENTARIOS
Autoconocimiento	“Son las habilidades que nos permiten comunicarnos, convivir y entender a los demás como a nosotros mismos” (H-11).
Autorregulación	“Permiten controlar o regular nuestras emociones”. M-25)
Conciencia social	“Las habilidades que tenemos para relacionarnos con la sociedad” (H-33). “Empatía” (H-15).
Colaboración	“[...] aquellas conductas que nos ayudan a facilitar la interacción y comunicación con otras personas” (M-17).
Toma responsable de decisiones	“Son las que [...] nos ayudan a tomar cualquier decisión de manera responsable para alcanzar nuestras metas” (H-14).
Perseverancia	“Actitudes propias, así como nuestro crecimiento personal para de esta manera tener un mejor desempeño al momento de relacionarnos con otros o para realizar algo” (M-22).

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES.

El presente diagnóstico permitió obtener el perfil de los estudiantes participantes, conocer el significado que atribuyeron a las HSE, y la frecuencia con la que practicaban las HSE de: 1. autoconocimiento, 2. autorregulación, 3. colaboración, 4. conciencia social, 5. perseverancia y 6. toma responsable de decisiones. Los resultados indican que los estudiantes no tienen un nivel de desarrollo alto en las primeras tres.

Se resalta la importancia de sumar al desarrollo de estas seis HSE, que son promovidas en México por la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Zavala, et al., 2018).

A partir de los resultados algunas de las recomendaciones desde la dimensión formativa son hacer énfasis en promover que los estudiantes reflexionen en lo que aprenden y en cómo lo aprenden, que se promuevan ambientes en donde identifiquen y expresen sus emociones con facilidad y se sientan seguros expresando sus opiniones a sus compañeros y docentes. De igual forma, promover actividades que fomenten, tanto el trabajo en equipo, como el compartir ideas entre compañeros y con los docentes. También puede ser importante utilizar materiales y actividades orientadas a cultivar en los estudiantes el interés por mejorar su entorno y crear un impacto positivo a su alrededor, así como actividades que les permitieran aplicar su creatividad en las diferentes materias para solucionar problemas.

Se espera, que los resultados de este ejercicio, aporten al desarrollo de más trabajo de investigación sobre la temática, así como de la metodología desarrollada para obtener este diagnóstico, ya sea en la propia institución u otras interesadas en el diseño de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales, en donde abogamos por realizar previamente este tipo de diagnósticos que orienten a la fundamentación de dichas estrategias a partir de las realidades y necesidades de los participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Comisión Europea. (2018). Education and Training: Supporting education and training in Europe and beyond. Comisión Europea.

https://ec.europa.eu/education/study-in-europe/planning-studies/european-higher-education_en

2. Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, 28(111), 7-36.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

3. Gobierno de México. (2020). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2021-2022. <https://gobmx.org/nueva-escuela-mexicana/>
4. Hanushek, E. y Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OCDE. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-Covid-19-learning-losses.pdf>
5. Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. Revista de evaluación para docentes y directivos, 9(3), 88-97. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>
6. Moctezuma, P. y Navarro, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. Revista de la Educación Superior, XL (3) (159), 47-66. ISSN: 0185-2760. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista159_S2A1ES.pdf
7. O'Donoghue, J. (ed.) (2015). Sorry: el aprendizaje del inglés en México. Ciudad de México. Mexicanos Primero. <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2015/02/Sorry.pdf>
8. Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica, México, SEP. <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>
9. Secretaría de Gobernación. (2013, mayo 20). Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Ana Cecilia Rico Espinosa.** Maestra en Leguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Académica de la Universidad Autónoma de Baja California. México. Correo electrónico: ana.rico@uabc.edu.mx

2. **Salvador Ponce Ceballos.** Doctor en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala. Académico de la Universidad Autónoma de Baja California. México. Correo electrónico: ponce@uabc.edu.mx
3. **Yessica Martínez Soto.** Doctora en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala. Académica de la Universidad Autónoma de Baja California. México. Correo electrónico: yessmarso@uabc.edu.mx

RECIBIDO: 2 de marzo del 2022.

APROBADO: 26 de abril del 2022.