



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

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

Año: X Número: 3. Artículo no.:2 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2023

TÍTULO: Diseño, implementación y evaluación de un MOOC para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación superior.

AUTORES:

1. Dr. Salvador Ponce Ceballos.
2. Dra. Yessica Martínez Soto.
3. Dra. Benilde García Cabrero.

RESUMEN: El artículo documenta el proceso realizado para el diseño de un MOOC (*Massive Open Online Course*, por sus siglas en inglés) sobre desarrollo de habilidades socioemocionales dirigido a estudiantes de educación superior. Se describe tanto la fundamentación de la propuesta, como las fases del proceso. De igual forma, se describen los resultados de la evaluación del curso después de su implementación, para lo cual se utilizaron dos instrumentos: el primero fue diseñado *ad hoc*, para medir la satisfacción, mientras que el segundo midió el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales; mediante un instrumento previamente validado en población latinoamericana.

PALABRAS CLAVES: MOOC, habilidades socioemocionales, educación superior.

TITLE: Design, implementation, and evaluation of a MOOC for the development of socio-emotional skills in higher education.

AUTHORS:

1. PhD. Salvador Ponce Ceballos.
2. PhD. Yessica Martínez Soto.

3. PhD. Benilde García Cabrero.

ABSTRACT:23 The article documents the process carried out for the design of a MOOC (Massive Open Online Course) on the development of socio-emotional skills, which is intended for university students. It describes both the rationale for the proposal and the stages of the process, as well as the rationale of the proposal. The results of the course evaluation are also outlined. Two instruments were used: the first one, designed ad hoc, measures satisfaction, while the second measures the development of emotional intelligence and social skills. For the latter, an instrument previously validated in Latin American population was used.

KEY WORDS: MOOC, Socio-emotional skills, higher education.

INTRODUCCIÓN.

La preocupación por mejorar la formación profesional forma parte de la agenda de las Instituciones de Educación Superior (IES); por este motivo, constantemente se lleva a cabo el desarrollo y operación de estrategias en distintas dimensiones (curricular, organizacional, procesos de aprendizajes, acompañamiento, etcétera), orientadas a mejorar los niveles de calidad de la oferta educativa.

La masificación de la educación superior ha permitido un mayor acceso de la población a este nivel educativo, pero también ha provocado retos relacionados con la calidad de los aprendizajes y la permanencia de los estudiantes que históricamente no formaban parte de estos escenarios educativos (Ponce et al., 2022). Por tales razones, actualmente, la necesidad de sumar equidad a este nivel educativo es cada vez más apremiante, sobre todo, en los países latinoamericanos donde existe un rezago histórico en materia de resultados educativos satisfactorios (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

Desde la óptica de acceso y equidad, históricamente, las IES han implementado programas de atención y apoyo a estudiantes en desventaja o vulnerables, tales como: programas de becas, asesorías, tutorías

académicas, cursos remediales, entre otros; sin embargo, éstos han intentado atender la permanencia de los estudiantes ante bajos indicadores de eficiencia terminal y retención, sin resultados significativos en la mejora de los aprendizajes; es decir, el desempeño académico (Ponce et al., 2022).

Desde una óptica crítica hacia los programas de apoyo y acompañamiento de estudiantes, se considera necesario trabajar, al menos, en dos vertientes: 1) buscar que este tipo de programas mejoren el desempeño de los estudiantes y que no solo mitiguen las debilidades académicas o pérdidas de aprendizaje para aprobar cursos o exámenes, y 2) considerar que las estrategias deben ser pensadas no únicamente para estudiantes en riesgo, sino desde una perspectiva más integral que atienda tanto a estudiantes en desventaja así como como a aquellos que necesitan potenciar aún más sus aprendizajes; por ejemplo, la incorporación de programas de talentos.

La COVID-19 y sus efectos en el ámbito educativo, nos indican que problemáticas ya presentes en los sistemas educativos se agudizaron, como las pérdidas de aprendizaje (Orlov et al., 2020; Noori, 2021), además de otras, que actualmente han sido mucho más expuestas, como la salud emocional del estudiantado (Aceves et al., 2022).

Como se comentó, al inicio de esta introducción, las instituciones educativas, ante su compromiso por atender a las comunidades estudiantiles, emprenden proyectos desde distintas dimensiones, siendo una de ellas la equidad educativa. Dentro de esta dimensión, se considera el desarrollo de habilidades básicas que le permitan al estudiantado no solo insertarse en la vida universitaria, sino también aprender a lo largo de su trayecto formativo de manera permanente.

En este contexto, el presente artículo expone la experiencia de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), respecto de una de las estrategias utilizadas para mejorar las habilidades básicas de los estudiantes de reciente ingreso. Dicha estrategia consistió en un proyecto amplio que incluye cuatro áreas de formación-fortalecimiento: 1) Razonamiento lógico-matemático, 2) Lenguaje y

comunicación, 3) Habilidades para desaprender y aprender, y 4) Desarrollo de habilidades socioemocionales.

Este trabajo aborda una de las acciones de la cuarta área, la cual consistió en el diseño de un MOOC (*Massive Open Online Course*, por sus siglas en inglés). Se describen las fases del proceso y la fundamentación de la propuesta, además de documentar el proceso de implementación y los resultados de la evaluación.

Consideración de “lo socioemocional” en el ámbito educativo.

En años recientes, la UNESCO se planteaba ya el tipo de educación que sería requerida para el siglo XXI y cuál debería ser su finalidad y organización, tomando en cuenta la vertiginosa transformación social que ha caracterizado al mundo en las últimas décadas. De esta manera, se reconoció la importancia de integrar “enfoques holísticos que tengan en cuenta la estrecha interdependencia del bienestar físico e intelectual, así como las interacciones del cerebro emocional, cognitivo, analítico y creativo [...] con el fin de superar las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos” (UNESCO, 2015, p.39).

Con base en esto, la gran pregunta es: ¿dónde estamos ahora, a tres años de que un confinamiento social tuviera un impacto sustancial en diversos ámbitos de la vida de las personas, a nivel individual y colectivo?

Lo cierto es que desde hace algunas décadas, la consideración de la dimensión afectiva en el ámbito educativo ha sido mencionada y reconocida, lo que no necesariamente significa que haya sido atendida y fomentada desde las mejores prácticas. Considerar el conjunto de conocimientos, valores, habilidades y actitudes asociadas al ámbito socioafectivo, para orientar los trayectos formativos-curriculares de los diferentes sistemas educativos, supone la incorporación de la educación socioemocional a nivel formal y no formal, promoviendo el sentido de bienestar y agencia de todos los actores educativos (Chao, 2018).

Para entender el concepto de “lo socioemocional” inserto en el contexto de la educación, debemos partir de la comprensión de un componente primordial: las emociones. Gutiérrez (2019) se refiere a ellas como experiencias consecuentes a “procesos que nos empujan a conseguir o evitar, de una forma flexible, lo que es beneficioso o dañino [...], generando una curiosidad que expande el interés por el descubrimiento de lo nuevo” (p.16). Por su parte, Plutchik (2001) aborda desde una perspectiva homeostática a las emociones, afirmando que éstas nos permiten orientar nuestro comportamiento hacia el equilibrio a través de la retroalimentación en bucle; es decir, a partir del “sentir”, puesto que nuestras formas de comportamiento afectarán a nuestras cogniciones, que a su vez influirán en la experiencia emocional, dando lugar a un proceso de regulación social a través de la proximidad.

En relación a lo anterior, Arroyo et al. (2021) señalan que la capacidad de autoexpresión de los estudiantes pone en juego sus recursos psicológicos para regular eficientemente su comportamiento, a través de aprender a expresar lo que creen y sienten, respetando los derechos propios y los de los demás; acto que requiere un ejercicio consciente de razonamiento, planificación y autocontrol. Plutchik (2001) refrenda este punto, al señalar que una adaptación exitosa implica la capacidad de sentir y expresar las emociones en ambientes apropiados.

Las habilidades socioemocionales están relacionadas con la predicción de diversos resultados trascendentes para la vida; por ejemplo: lo referente a la vocación, el empleo y la minimización de comportamientos de riesgo (Pekrun y Linnenbrick-García, 2014; Sánchez et al., 2016).

Las habilidades blandas (o no cognitivas) tienen una gran repercusión en la efectividad laboral, por lo que las organizaciones las consideran durante el proceso de reclutamiento y también esperan visualizarlas en el transcurso del desempeño profesional. Incluso, los empleadores pueden llegar a valorarlas con mayor ahínco que las habilidades de carácter técnico o cognitivo. Así, en un perfil de desempeño laboral, las habilidades blandas primordiales consisten en la honestidad, comunicación, pensamiento crítico, trabajo en equipo, motivación, flexibilidad y adaptabilidad (Peribáñez, 2016;

Marrero et al., 2018). En cuanto a su categorización, García-Cabrero (2018) expone dos planos: 1) las habilidades de tipo intrapersonal (como la autogestión, autorregulación, manejo del tiempo, capacidad adaptativa y funciones ejecutivas), y 2) las habilidades no cognitivas de carácter interpersonal (como la comunicación, sociabilidad, trabajo colaborativo, sensibilidad cultural y confrontación de la adversidad).

Durante el primer año de la pandemia, Educaweb (2020) realizó una entrevista a Rafael Bisquerra, quien aseguró que la educación emocional seguía sin figurar en los currículos de los diferentes niveles educativos en España, a pesar de que diversos hallazgos han evidenciado de manera explícita una fuerte correlación entre la incorporación de las habilidades socioemocionales y un mejor resultado en el desempeño académico.

En este sentido, desde antes de la pandemia, era posible observar el aumento continuo de estudiantes que ingresaban a la educación superior con dificultades de carácter académico, social, emocional o cognitivo, lo cual auguraba un impacto negativo en el proceso de formación profesional, poniendo en riesgo la permanencia del estudiantado, particularmente durante las primeras etapas o ciclos formativos (Arroyo, et al., 2021). Cuando se reflexiona sobre la operatividad de la educación en tiempos complicados, caracterizados por el aislamiento social, generalmente los procesos educativos suelen limitarse a la mera enseñanza de contenidos académicos, dejando de lado la consideración de la emocionalidad derivada de dicha experiencia, complejizando sin duda el sentido de pertenencia y apropiación de los entornos educativos.

Recientemente, la United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2021) planteó una serie de lineamientos para el apoyo socioemocional desde las comunidades educativas, a partir de una filosofía de “sostener, cuidar y aprender en tiempos complejos”, considerando de suma importancia la integración, en los espacios educativos, de las dimensiones relacionadas con el bienestar y salud mental, apoyo psicosocial, afectividad y motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para tal

efecto, la UNICEF (2021) estableció una serie de rutas para facilitar la organización del apoyo socioemocional, las cuales consistieron en diálogos participativos, la detección de necesidades, y el diseño de acciones que se puedan implementar en los diferentes niveles de formación. En relación a esto, en México, ¿cuál es caso de incorporación o respuesta en los diferentes niveles educativos? Al respecto, a manera de reflexión, se describe de manera general lo que hasta el momento se ha visibilizado por nivel:

En Educación Básica, en los Aprendizajes Clave que planteó la Secretaría de Educación Pública (SEP), se reconoce que hasta hace poco se contemplaba el área del desarrollo socioemocional en mayor correspondencia con el ámbito familiar que con el escolar, dada la vivencia de cada experiencia individual; sin embargo, actualmente se reconoce que dicha dimensión también puede ser cultivada y fortalecida en la escuela de manera explícita, tomando en cuenta el “papel central que desempeñan las emociones y la capacidad para gestionar las relaciones socioafectivas en el aprendizaje” (SEP, 2018, p.517).

En cuanto a Educación Media Superior, desde el 2014, se implementa el programa *ConstruyeT*, orientado a la formación socioemocional de los estudiantes de bachillerato. Por su parte, la Red Nacional de Educación Media Superior, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), realizó una propuesta de integración de un Marco Curricular Común para la Educación Superior, donde enfatiza un listado de recursos socioemocionales para su incorporación en un marco de currículum ampliado. Asimismo, la propuesta también contempla el desarrollo de bienestar afectivo y emocional, responsabilidad social, honestidad, democracia, autocuidado, salud física y educación sexual (ANUIES, 2021, p.23).

En relación con la Educación Superior, de acuerdo con la ANUIES (2018), una de las particularidades que ha traído la convergencia acelerada y el incesante avance de las tecnologías digitales, físicas y biológicas, es la imperante necesidad de ampliar el currículum más allá del desarrollo de aprendizajes

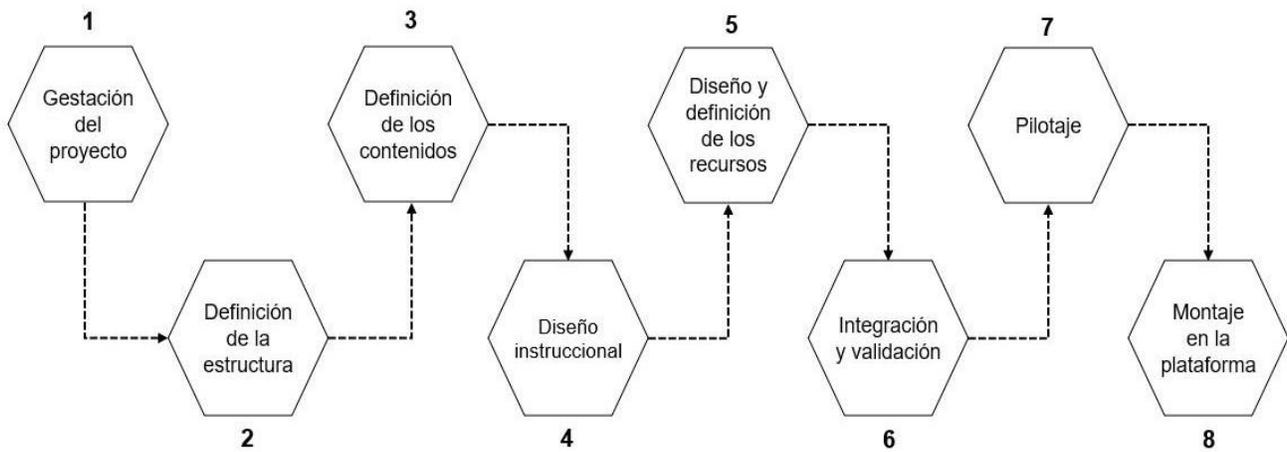
y habilidades cognitivas, considerando también las habilidades socioemocionales que requieren particularmente los egresados de la educación superior. En su visión 2030, la ANUIES (2018) considera que las IES serán referencia de “buenas prácticas y estándares internacionales en beneficio de sus comunidades académicas, estudiantiles y de la sociedad [...], lo que permitirá que los alumnos egresen con las competencias intelectuales y socioemocionales necesarias para insertarse exitosamente en los mercados laborales o emprender proyectos independientes” (p.104).

Como se puede observar, para el caso de la educación superior, no existe actualmente ningún documento referente que detalle una ruta metodológica que permita clasificar o categorizar aquellas habilidades socioemocionales que deberán ser contempladas en dicho nivel formativo, tal y como se observa en los planteamientos específicos para educación básica y educación media superior. La única línea clara para este nivel formativo es lo que la ANUIES contempla en su visión 2030, donde plantea la importancia de “fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante la inclusión de disciplinas académicas humanísticas como parte integral del currículo” (ANUIES, 2018, p.124).

DESARROLLO.

El proceso para el diseño del MOOC se conformó de ocho fases que permitieron ofrecerlo por primera vez en el segundo semestre de 2022, a través de la plataforma MéxicoX. El curso estuvo dirigido a estudiantes de la UABC y público en general. La figura 1 ilustra dicho proceso de forma general.

Figura 1. Proceso de diseño del MOOC.



Nota. elaboración propia.

Fase 1: Gestación del proyecto.

En esta fase, se definió la propuesta inicial del MOOC por parte de la Coordinación General de Formación Profesional (CGFP) de la UABC y se autorizó el proyecto y presupuesto, por parte de la Rectoría. Asimismo, se conformó el equipo inicial de trabajo.

Fase 2: Definición de la estructura del curso.

Se analizó el tipo de curso que se buscaba diseñar, con base en las experiencias previas de los estudiantes, las posibilidades institucionales y la normatividad universitaria en esta materia, lo que permitió definir una propuesta de cuatro apartados secuenciales, con duración total de 34 horas y con autoevaluaciones en cada apartado, bajo una estructura totalmente autoadministrada; es decir, sin tutor o profesor.

Fase 3: Definición de los contenidos.

Se definieron con base en estudios internacionales, nacionales e institucionales sobre las necesidades formativas de estudiantes de educación Media Superior y Superior, así como de experiencias institucionales de formación en temas afines.

La UABC se dio a la tarea de reunir y analizar una serie de datos que surgieron de diferentes estudios realizados a estudiantes durante los años 2017 y 2021. A pesar de que los estudios comprendían objetivos particulares, éstos sirvieron de base para entretejer, desde un panorama comprensivo, una radiografía de condiciones específicas que caracterizaban la experiencia estudiantil, más allá del plano del rendimiento académico-cognitivo, particularmente la vivida durante el proceso de contingencia académica y confinamiento por causa de la pandemia, la cual como bien señaló la UNICEF (2021), resultó un fenómeno mundial donde las necesidades de apoyo socioemocional emergieron desde tres fuentes: 1) las individuales, derivadas de la contingencia, 2) las colectivas, que se dieron en el contexto de la pandemia, y 3) las preexistentes, exacerbadas por la crisis. En la tabla 1 se presenta un resumen de los hallazgos particulares en cada intervención.

Tabla 1. Resumen de los hallazgos particulares en cada intervención.

Estudio	Muestra	Hallazgos principales
Diagnóstico de estudiantes en desventaja y condiciones de vulnerabilidad	1, 181	16% de estudiantes con dificultades emocionales y sociales (UABC, 2017)
Factores asociados al rezago por reprobación y deserción de estudiantes de licenciatura	8, 882	33.4% de estudiantes con problemas de sueño, ansiedad, estados de ánimo (UABC, 2017)
Análisis de indicadores del Examen Psicométrico de la UABC 2017-1 al 2018-2	70, 733	Altas puntuaciones en las escalas de atipicidad, incivilidad y adicciones (UABC, 2019)
Revisión de indicadores de la encuesta de nuevo ingreso a la UABC 2017 al 2018.	44, 965	36% de los estudiantes habían reprobado en preparatoria. El 45% ingresaron sin orientación vocacional (UABC, 2019)
Proyecto “Puertas” aplicación UABC	6, 072	20% de estudiantes con problemáticas de salud mental, 39.4% víctimas de violencia y 22% con ideación suicida (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, 2022)

Habilidades Socioemocionales y desempeño académico durante el primer año de universidad. UABC	532	Bajas puntuaciones en habilidades sociales básicas y avanzadas; dificultad para el manejo de sentimientos, control de estrés y agresión (Martínez et al., 2020)
Sondeo a estudiantes de licenciatura sobre alteraciones emocionales durante el periodo de clases en contingencia sanitaria por COVID-19. UABC	6,854	64% de los estudiantes presentaron alteraciones emocionales (Martínez y Ponce, 2020)
Estados emocionales experimentados por estudiantes de psicología durante la contingencia académica por COVID-19: el caso de 7 universidades de CUMEX-UABC	1, 996	80% de los estudiantes presentaron alteraciones emocionales (Aceves et al., 2022)
Evaluación de las tutorías académicas durante la contingencia por COVID-19, desde la óptica de los estudiantes	10, 140	Se categorizaron diversas cualidades requeridas en los docentes-tutores, entre las que destacan la necesidad de mantener una actitud de consideración de aspectos socioemocionales en los tutorados (Ponce et al., 2022)

Nota: Elaboración propia.

Los estudios referidos permitieron integrar un panorama gráfico de factores, condiciones y padecimientos que un gran número de estudiantes experimentaron en diferentes momentos de su formación, ya sea durante el ingreso a la carrera, en etapas más avanzadas de la misma, o durante las clases en aislamiento por la pandemia. Lo anterior abrió paso a la reflexión sobre los recursos con los que contaba la universidad para atender este tipo de problemáticas (fuera o no una situación de emergencia). A pesar de que la UABC cuenta con sistemas de acompañamiento como la tutoría y la orientación psicopedagógica, éstos no son (hasta ahora), suficientes para poder dar respuesta a situaciones emergentes; por este motivo, había que crear herramientas accesibles que sirvieran de base; en este caso, para la atención al desarrollo socioemocional de la población estudiantil.

Tras un llamado institucional, se organizó un equipo de expertos para liderar el diseño de una propuesta que cumpliera ciertas características, como la accesibilidad, gratuidad, y por supuesto, una sólida fundamentación para el desarrollo socioemocional. Como ejercicio previo, los autores de este artículo, que fungieron como los principales autores del diseño del proyecto de desarrollo socioemocional, establecieron una estrategia coordinada y dividida en tres principales acciones:

1. Integración diagnóstica: referente a la recuperación de datos de estudios realizados en la población estudiantil, los cuales permitieron establecer un diagnóstico situacional de condiciones y padecimientos experimentados (ver tabla 1).
2. Impartición de un taller sobre habilidades socioemocionales diseñado (bajo encargo) por expertos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Atentamente Consultores.
3. Elaboración e integración de la unidad de aprendizaje “Desarrollo de Habilidades Socioemocionales” como materia de créditos obligatorios en los diferentes programas educativos que comparten los troncos comunes de ciencias económico-administrativas y ciencias sociales de la UABC.

La fundamentación teórica del diseño del MOOC se sustentó en la incorporación de la taxonomía de habilidades socioemocionales propuestas en las cajas de herramientas *Psychosocial Support* (PSS) y *Social and Emotional Learning* (SEL), pertenecientes a la *Inter-agency Network for Education in Emergencies* (INEE), así como el marco de aprendizaje del *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2015), lo cual implicó la comparación de diversos marcos de referencia y dominios que dieron como resultado una sustentación sólida para la selección y definición de las habilidades que serían integradas en los contenidos del MOOC.

Se considera relevante mencionar, que en una propuesta inicial de contenidos para el MOOC se contaba con una selección de 15 habilidades socioemocionales, pero a partir de la revisión teórica de los

dominios y marcos de referencia se pudieron integrar 10 más, con lo que la propuesta final incorporó un total de 25 (García-Cabrero, et al., 2022).

Fase 4: Diseño instruccional.

El diseño instruccional se realizó con el acompañamiento del Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD) de la UABC (hoy Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital [CIAD]), de acuerdo con los lineamientos establecidos por el centro y la plataforma MéxicoX; de igual forma, se definió un modelo de rutinas de aprendizaje *ad hoc* para la modalidad.

Fase 5: Diseño y definición de los recursos.

Se elaboraron materiales de autoría propia, además de seleccionar y utilizar materiales libres; asimismo, se definieron herramientas acordes al diseño instruccional.

Fase 6: Integración y validación.

Con el apoyo de *The Ecological Approaches to Social Emotional Learning (EASEL)* de la Universidad de Harvard y la *Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)*, y tras una serie de reuniones y talleres, se pudo integrar el MOOC con contenidos de vanguardia relacionados con la formación de habilidades socioemocionales.

Fase 7: Pilotaje.

Se realizó un pilotaje a través de la aplicación del curso, con la participación de 270 estudiantes de Educación Media Superior y Superior de la UABC. Esto permitió hacer ajustes para mejorar la propuesta final. En esta fase, el curso se desarrolló en la plataforma Blackboard.

Fase 8: Montaje en la plataforma.

Con el apoyo del CEAD y en vinculación con el equipo de MéxicoX (previa evaluación y atención de observaciones para su autorización), se montó el curso en dicha plataforma para ser ofertado de forma

abierta. Esto implicó la colaboración de los tres equipos de trabajo: diseñadores, equipo técnico del CEAD y equipo técnico de MéxicoX.

Estructura general del MOOC.

Nombre: Desarrollo de habilidades socioemocionales.

Horas de dedicación: 34.

Número de módulos: 4.

Propósito general: que los participantes apliquen las competencias socioemocionales en sus procesos de aprendizaje y desempeño escolar, así como en su planeación de vida y de carrera; de tal forma, que fortalezcan su capacidad para tomar decisiones de manera razonada sobre su elección vocacional, enriquecer su posterior formación profesional y construir las bases para una futura empleabilidad.

Módulo 1: ¿cómo se experimenta una emoción? y ¿cuáles son sus funciones?

Objetivo.

El estudiante podrá identificar sus emociones, sentimientos y estados de ánimo, a partir de la valoración y apreciación personal de los cambios neurofisiológicos, expresiones faciales, corporales y conductuales en sí mismo y en los otros, con el fin de reconocer la forma en que estos influyen en su interacción con el medio, su involucramiento emocional y su desempeño académico, con una actitud de atención situada, considerando la valencia de la emoción, la intensidad y la duración, así como el efecto sobre sí mismo y sobre los demás: desde una postura reflexiva, honesta, flexible y autovalorativa.

Módulo 2: las emociones y el aprendizaje: ¿amigos o enemigos?

Objetivo.

El estudiante podrá reconocer la importancia de las emociones, el rol que desempeñan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los entornos sociales, a partir de la reflexión crítica, la identificación y análisis de las características del contexto educativo y social que favorecen o inhiben el aprendizaje, la motivación y el logro de metas, con el fin de integrar los aspectos motivacionales y cognitivos que permiten mejorar su desempeño académico, con una actitud autocrítica, de honestidad, de sensibilidad y de consideración consigo mismo y hacia los demás, así como de compromiso personal y profesional.

Módulo 3: ¿podemos aprender a identificar y gestionar las emociones?

Objetivo.

El estudiante será capaz de gestionar sus habilidades socioemocionales (intra e interpersonales) y sociomorales involucradas en el bienestar y las relaciones armoniosas con los demás, mediante la selección y la práctica de las mismas en condiciones simuladas o reales, de aquellas que sean más pertinentes a cada situación, con la finalidad de generar emociones positivas y activadoras que impulsen el involucramiento cognitivo, afectivo y conductual, su mentalidad de crecimiento, la mejora del rendimiento académico y el logro de metas académicas, sociales y profesionales, con una actitud empática, de responsabilidad, de respeto y colaboración hacia los demás.

Módulo 4: ¿cómo pueden ayudarnos o limitarnos las emociones en el logro de nuestras metas de vida y carrera?

Objetivo.

El estudiante será capaz de diseñar un proyecto de vida y de carrera con base en el reconocimiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales y sociomorales, a través de la construcción de metas personales, académicas, profesionales, laborales y de actualización, que favorezcan el compromiso con el proceso formativo y su futura inserción en el mundo laboral. Todo esto con una actitud de compromiso, autenticidad, apertura a la crítica, proactividad, prosocialidad y conciencia social.

Resultados.

Durante el primer semestre de 2022 como estrategia de valoración inicial del curso, se implementó un grupo piloto por medio de la plataforma Blackboard. En este primer grupo, participaron (por medio de invitación directa) 270 participantes, entre los que se encontraban estudiantes de licenciatura de la UABC y algunos de educación media superior. La eficiencia terminal del grupo después de tres meses de duración fue de 56%.

Los resultados de la aplicación de los dos instrumentos utilizados para evaluar la aplicación piloto fueron los siguientes:

- 1) El primero se utilizó para valorar la satisfacción de los usuarios al concluir el curso, y su diseño fue elaborado para este propósito. El instrumento se aplicó por conveniencia a 120 de los 152 participantes, que concluyeron el curso piloto. Los resultados se orientaron hacia tres hallazgos principales: a) Alta satisfacción en la experticia formativa, b) Alta satisfacción con los aprendizajes, y c) Alto autoconcepto de aplicación en la vida diaria.
- 2) El segundo instrumento evaluó la inteligencia emocional y las habilidades sociales. La muestra fue por conveniencia y participaron 89 de los 152 estudiantes que concluyeron el curso. La aplicación fue en dos momentos: antes del curso (pre) y al terminar el curso (post), lo cual sirvió para realizar una comparación. Se utilizó el inventario EQ-i BarOn Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997; Bar-On, 2006), en versión adaptada para poblaciones latinoamericanas (Ugarriza, 2001).

Al calcular la *t de Student* para muestras relacionadas, se encontró una diferencia significativa entre pretest y posttest en CIA $t(88)=-2.067$; $p = 0.042$, específicamente en el componente comprensión de sí mismo: CM $t(88)=-2.236$; $p = 0.028$.

La conclusión de estos primeros hallazgos es que el MOOC contribuyó al desarrollo del Componente Intrapersonal (CIA), identificado como uno de los componentes generales de la inteligencia emocional. Particularmente, ayudó al desarrollo de la habilidad denominada “comprensión de sí mismo” (CM) en

los estudiantes, que es un factor asociado al autoconocimiento dentro de la competencia socioemocional.

La primera convocatoria abierta del curso en la plataforma MéxicoX inició en septiembre de 2022. Para el mes de diciembre, de ese mismo año, se tenían registrados alrededor de 16 mil participantes. Para el año 2023, se contempla realizar diversos análisis mediante los instrumentos que se aplicaron pre y post al desarrollo del curso.

Es relevante mencionar, que el curso también ha sido puesto a valoración de expertos, como lo son el laboratorio *The Ecological Approaches to Social Emotional Learning (EASEL)* de la Universidad de Harvard y la *Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)*. En la última reunión de trabajo, efectuada en mayo de 2022, la valoración de los expertos fue altamente positiva, destacando lo siguiente:

- La inexistencia, en plataformas abiertas, de una propuesta similar a la desarrollada por la UABC.
- Alta posibilidad de que usuarios nacionales e internacionales puedan participar como estudiantes.
- El alto compromiso de la UABC para atender a poblaciones, además de la universitaria, con contenidos de esta naturaleza.

CONCLUSIONES.

De acuerdo con la exposición teórica y los resultados de intervención tratados en este texto, se refrenda la importancia de la formación en temas relacionados con el desarrollo socioemocional.

De acuerdo con Pekrun y Linnenbrick-García (2014), el aula es un lugar emotivo; por lo tanto, es necesario promover (desde una dimensión formativa) la reflexión de los estudiantes, no sólo sobre lo que han aprendido, sino también la forma en la que su propia emocionalidad facilita o no los aprendizajes; es decir, propiciando la conciencia sobre el manejo emocional a través de la autorregulación.

La educación socioemocional representa la oportunidad para el desarrollo de estrategias situadas, desde las cuales se pueden proveer recursos internos y externos que favorezcan un mayor involucramiento en el aula, mayor rendimiento escolar, inclusión, alta probabilidad de establecimiento y logro de metas, así como la apropiación de herramientas para afrontar situaciones complicadas, de riesgo o dificultades emergentes (Hernández et al., 2018; Montoya, 2018; García-Cabrero et al., 2022; Rico et al., 2022).

Desde la perspectiva de la evaluación del curso, a partir de la investigación evaluativa desarrollada, es posible concluir, que existe evidencia sobre la satisfacción de los usuarios, la permanencia de los estudiantes, y sobre todo, el desarrollo de aprendizajes desde la perspectiva emocional; sin embargo, es necesario continuar con las evaluaciones, para contar con más evidencia sobre su impacto en los estudiantes. Sobre la permanencia de los estudiantes, se considera muy adecuada la eficiencia terminal (56%), ya que para este tipo de cursos desde la literatura especializada, no supera el 20% (Aldowah et al., 2019; Rieber, 2016; Hollands & Tirthali, 2014).

Esta documentación da cuenta de un cuidadoso y arduo trabajo que enmarca el diseño de este tipo de propuestas, cuyo producto deviene de una implicación liderada, colegiada, estructurada y articulada, por parte de diversos especialistas e instancias, lo cual asegura la pertinencia teórica y metodológica del proceso.

Agradecimiento.

Al Dr. Diego Oswaldo Camacho Vega, por su apoyo en el procesamiento de los resultados de la aplicación del EQ-i BarOn Emotional Quotient Inventory.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aceves, Y., Martínez, Y., Ortega, N., Farfán, M. y Ochoa, G. (2022). Estados emocionales experimentados por estudiantes de psicología durante la contingencia académica por COVID-19: el caso de 7 universidades de CUMEX. *Revista de Psicología*, 11(25).

2. Aldowah, H., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2019). Factors affecting student dropout in MOOCs: A cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*, 32, 429–454. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y>
3. Arroyo, F., Vera, L. y Leda, A., (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 315-328.
4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). *Visión 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. https://visionyaccion2030.anui.es.mx/Vision_accion2030.pdf
5. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2021). *Hacia un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior*. Red Nacional de Educación Media Superior.
6. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems, Inc.
7. Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
8. Chao, C. (2018). Educación Socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI. *Didac*. 72, 25-28. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/5.pdf>
9. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*. : <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>
10. EDUCAWEB. (27 de mayo de 2020). El alumno necesitará competencias emocionales para afrontar su futuro con mayores probabilidades de éxito”. Entrevista a Rafael Bisquerra. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/entrevista-rafael-bisquerra-importancia-educacion-emocional-mas-alla-coronavirus-19195/>

11. García G., Negrete, A. y González, A. (2022). Factores psicológicos asociados a la desventaja académica, una línea de investigación apoyada por la UABC. En Y. Martínez (Coord.), *Inclusión Educativa desde la Universidad* (pp.255-271). Octaedro.
12. García-Cabrero, B., Ponce, S., Martínez, Y., Rodríguez, E., Sánchez, A., Santos, M., Martínez G. & Rangel, A. (2022). The design of a MOOC on socioemotional skills. PSS-SEL TOLBOX (EASEL Lab at Harvard University and the INEE). Inter-agency Network for Education in Emergencies.http://inee.exploresel.gse.harvard.edu/case-studies/Mexico%20-%20UNAM%20_%20AtentaMente.pdf
13. García-Cabrero B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).
<https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
14. Gutiérrez, L., (2019) ¿Existe libre albedrío en la evolución? Emociones y conducta moral. En F. Rosemberg, B. Yáñez y J. Vera (Coord.), *Emociones: perspectivas antropológicas* (pp.11-18). Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
15. 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>
16. Hollands, F. M.; Tirthali, D. (2014). MOOCs: expectations and reality, full report, 2014.https://www.researchgate.net/publication/271841177_MOOCs_Expectations_and_reality
17. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. (2022). Proyecto Universitario para Alumnos Saludables (PUERTAS), Informe final 2018-2022 de la Universidad Autónoma de Baja California. Documento de uso interno no publicado.

18. Marrero, O., Mohamed, R. y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*. (5), 1-18.
19. Martínez, Y. y Ponce, S. (2020). Sondeo con estudiantes de licenciatura sobre alteraciones emocionales experimentadas durante el periodo de clases en contingencia sanitaria por COVID-19. Informe Técnico. Manuscrito no publicado.
20. Martínez, Y., Lechuga, E., Aceves, Y. y Barak, M. (2020). Habilidades Socioemocionales en el Ámbito Universitario. UABC. Artificios.
21. Montoya, L. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Didac*, 72, 11-17. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/3.pdf>
22. Noori, A. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on students' learning in higher education in Afghanistan. *Heliyon*, 7(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08113>
23. Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., Reese-Jones, A. & Stoye, J. (2020). Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who you teach, but how you teach. *Economics Letters*, 202. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2021.109812>
24. Ortega, N., García, R., Martínez, Y. y Aceves, Y. (2022). Educación positiva: orientación a docentes en la intervención educativa desde la psicología positiva en tiempos de pandemia por COVID-19. En M. Orozco, H. Bravo, N. Ruvalcaba y E. Macías (Coords.), *Aportes y desafíos de la psicología en la era de la incertidumbre* (pp.37-52). Universidad de Guadalajara.
25. Pekrun, R. & Linnenbrick-García, L. (2014). *Educational Psychology Handbook Series*.
26. Peribáñez, M., (2016). Educación Emocional 3.0. En J. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords), *Inteligencia emocional y bienestar II*. (pp.140-155).
27. Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350.

28. Ponce, S., Martínez, Y., Ruelas, P. y Toledo, D. (2022). Tutorías académicas durante la contingencia académica por la COVID-9: la óptica de estudiantes en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(70), 1-26.
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6852>
29. Ponce, S., Zamora, L. y Ruelas, P. (2023). Student accompaniment programs in Mexico's state public universities. In: *Socioformation, society and sustainable development*. UABC. México.
30. Rico, A., Ponce, S., Martínez, Y. (2022). Habilidades socioemocionales: percepciones y significados desde la óptica de estudiantes universitarios. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(33), 1-21.
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3203/3187>
31. Rieber, L. (2016). Participation patterns in a massive open online course (MOOC) about statistics. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1295-1304. <https://doi.org/10.1111/bjet.12504>
32. Sánchez, M., Valerio, A. & Gutiérrez, M. (2016). Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence. World Bank Group.
33. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
34. Ugarriza, N. (2001). Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE - JA en jóvenes y adultos. muestra de Lima metropolitana. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
35. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

36. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
37. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2021). Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas.
<https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
38. Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2017). Diagnóstico de estudiantes en desventaja y condiciones de vulnerabilidad. Documento interno no publicado.
39. Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2019). Revisión de indicadores de la encuesta de nuevo ingreso a la UABC 2017 al 2018. Documento interno no publicado.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. 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

2. Yessica Martínez Soto. Doctora en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala. Académica de la Universidad Autónoma de Baja California. México. Correo electrónico: yessicams@uabc.edu.mx

3. Benilde García Cabrero. Doctora en Psicología educativa por la Universidad de Mc Gill y la UNAM. Académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. Correo electrónico: benilde@unam.mx

RECIBIDO: 4 de enero del 2023.

APROBADO: 1 de marzo del 2023.